

Es innegable que hay un interrogante vitalista en la base de la novela de formación —o, en alemán, el *Bildungsroman*—. Nos referimos a la pregunta por cómo se puede llegar a ser feliz en la vida. Lejos de dar una respuesta unívoca, lo que en ella se postula es que solo quien se conoce a sí mismo puede alcanzar la dicha. Los héroes que la habitan son jóvenes en un principio idealistas que, tras una larga “negociación” con las determinaciones del mundo social circundante, sin quererlo, cuando tienen suerte, dan con un tesoro inmaterial: se forjan una personalidad y, al menos, tienen la sensación de haber alcanzado algo así como la felicidad.

Lo recién dicho no deja de ser, empero, una aproximación intuitiva. En gran medida, en este libro se trata de dilucidar de manera más “científica” qué es la novela de formación, un mote que se usa, en general, de manera arbitraria y desatinada en nuestro ámbito académico. Lo que se busca es reconstruir la historia de este tan famoso y —paradójicamente— desconocido subgénero novelístico, a la vez que justificar una nueva teoría para él. Esta teoría, en fin, debería servir para explicar por qué la novela de formación solo se dio en Alemania y por qué existió únicamente entre la Ilustración y la época de la Primera Guerra Mundial.

Martín Ignacio Koval

Vocación y renuncia



Vocación y renuncia

La novela de formación alemana entre la Ilustración y la Primera Guerra Mundial

Martín Ignacio Koval



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ISBN 978-987-4923-26-4



9 789874 923264



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras





Vocación y renuncia



Vocación y renuncia

La novela de formación alemana entre la Ilustración
y la Primera Guerra Mundial

Martín Ignacio Koval



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana Graciela Morgade	Secretaría de Investigación Cecilia Pérez de Micou	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert Marcelo Topuzian María Marta García Negroni Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso Grisel Azcuy Silvia Gattafoni Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez
Vicedecano Américo Cristófolo	Secretario de Posgrado Alberto Damiani	Directora de imprenta Rosa Gómez
Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	
Secretaría Académica Sofía Thisted	Subsecretario de Transferencia y Desarrollo Alejandro Valitutti	
Secretaría de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales Silvana Campanini	
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes

Diagramación: Ignacio Solveyra

Imagen de tapa: "Paisaje con viajeros" [Landschaft mit Wanderern] (siglo XVIII-Alemania), anónimo (detalle)

ISBN 978-987-4923-26-4

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2018

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Koval, Martín Ignacio

Vocación y renuncia : la novela de formación alemana entre la Ilustración y la Primera Guerra Mundial / Martín Ignacio Koval. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018.

336 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4923-26-4

1. Análisis Literario. 2. Novela. I. Título.

CDD 807

Fecha de catalogación: 08/2018

Índice

Índice	7
Agradecimientos	11
Introducción	13
1. Las dificultades <i>a priori</i> de una investigación sobre el subgénero <i>Bildungsroman</i>	15
2. La falta de una definición integral	17
3. Cinco premisas metodológicas	18
4. Vocación y renuncia	24
5. Propuesta de abordaje	27
6. Esquema del libro	30
Parte A	31
Capítulo 1	
<i>Bildung</i>	33
Capítulo 2	
<i>Bildungsroman</i>	53
2.1. De Blanckenburg a Bajtín	53
2.2. Dos tradiciones críticas en pugna	70
2.3. Nuevas interpretaciones	74

Parte B	79
Capítulo 3	
Anton Reiser. Una novela psicológica, de Karl Philipp Moritz	81
3.1. Perpetuo estado marginal involuntario	83
3.2. Anton Reiser y el mundo	86
3.2.1. La vocación artístico-disruptiva: de la <i>lecto</i> a la <i>teatromanía</i>	86
3.2.2. Sexualidad ausente	102
3.2.3. La pobreza y la condición de clase	103
3.2.4. En busca de un educador	107
3.3. La falta de renuncia	111
Capítulo 4	
Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister, de J. W. Goethe	119
4.1. De la casa a la torre	121
4.2. La relación del héroe con el mundo	123
4.2.1. Mandato paterno y vocación disruptiva	123
4.2.2. La sexualidad de Wilhelm Meister	147
4.2.3. La abundancia	157
4.2.4. El rol providencial de la <i>Sociedad de la Torre</i>	160
4.3. La renuncia	164
Capítulo 5	
¿Escribieron los románticos alguna novela de formación?	
El caso de Heinrich von Ofterdingen, de Novalis	175
5.1. Eterna condición marginal elegida	176
5.2. Heinrich von Ofterdingen y el mundo	179
5.2.1. La vocación poética y el débil mandato paterno	179
5.2.2. La relación metafísica con Mathilde	184
5.2.3. El dinero	185
5.2.4. El poeta Klingsohr. La providencia trascendente	185
5.3. La negativa a renunciar	186

Capítulo 6	
El verano tardío, de Adalbert Stifter	191
6.1. La historia de Heinrich Drendorf o la artificiosidad del <i>Bildungsroman</i>	193
6.2. La relación del héroe con el mundo	196
6.2.1. Mandato paterno y ¿vocación disruptiva?	196
6.2.2. La medida del héroe y la relación no pasional con Natalie	205
6.2.3. La tranquilidad económica	210
6.2.4. El educador ideal: Von Risach	211
6.3. Carácter innecesario de la renuncia	212
Capítulo 7	
La segunda versión de <i>Enrique el verde</i>, de Gottfried Keller	219
7.1. ¿Tres estadios? Laxitud de las transiciones	221
7.2. La relación del héroe con el mundo	224
7.2.1. Mandato paterno y vocación disruptiva	224
7.2.2. La verde sexualidad de Heinrich Lee	243
7.2.3. La pobreza	253
7.2.4. Un educador resignado	254
Capítulo 8	
La cancelación del subgénero: <i>Berlín Alexanderplatz</i>, de Alfred Döblin	267
8.1. Una sola fase: la agregación	269
8.2. Franz Biberkopf y el mundo	275
8.2.1. La cuestión del “padre” y el aprendizaje	275
8.2.2. Aprender de la realidad	276
8.2.3. Sexualidad y violencia	279
8.2.4. Un héroe proletario	281
8.2.5. Nadie en quien confiar	282
8.3. La renuncia como sacrificio	285
Tablas comparativas	293
1. Las tres fases de desarrollo del héroe: dos ritos	293
2. El héroe y el mundo	295

2.1. La vocación artístico-disruptiva	295
2.2. El héroe y la sexualidad	299
2.3. Las condiciones materiales	300
2.4. Los educadores	302
3. La renuncia	304
Conclusiones	309
Bibliografía	319
Fuentes en alemán	319
Fuentes en español	320
Sobre la novela de formación en español	320
Referencias bibliográficas	321

Agradecimientos

Este libro tuvo un largo periodo de gestación, ya que “nacío” de mi tesis doctoral que defendí en 2014. El gusto por las novelas de formación se lo debo a Regula Rohland. La ayuda de Miguel Vedda fue decisiva. Dos becas del *Servicio Alemán de Intercambio Académico* me han permitido reunir un abundante material bibliográfico. En mi visita al Archivo Lukács en Budapest, encontré a Francisco Chicote, quien me ayudó a entender mejor mi propio propósito. Los consejos de mi hermano, Santiago, también han resultado enormemente valiosos. Debo mencionar aquí, asimismo, las conversaciones con Jéssica Lengua. La editorial de la Facultad de Filosofía y Letras se ha interesado en la publicación de esta obra, lo cual no deja de resultar reconfortante en esta Argentina “cambiada”. Le debo mi gratitud de corazón a la compañía de Karen. Espero que este libro enriquezca entre nosotros, los hispanohablantes, la discusión sobre la novela de formación, un subgénero novelístico ya fenecido, que, sin embargo, tanto tiene para decirnos aún.

Buenos Aires, junio de 2018

Martín Ignacio Koval



Introducción

Es innegable que hay un interrogante vitalista en la base del *Bildungsroman* o, en castellano, la novela de formación¹, ese tipo novelístico tan central en la historia de la literatura alemana. Nos referimos a la pregunta por cómo se puede llegar a ser feliz en la vida. Lejos de dar una respuesta unívoca, las novelas de formación proponen una reapropiación del “Conócete a ti mismo” del templo de Apolo en Delfos. La novela de formación dictamina que solo quien se conoce a sí mismo puede, a lo mejor, llegar a ser feliz. Eso es lo que vemos en las novelas que componen este subgénero: héroes que tratan de saber, lo antes que se pueda, quiénes son; que procuran averiguar cuál es la actividad que mejor se aviene con su ser más íntimo y que, a la vez, no implique una ruptura con los lazos que lo unen a la sociedad. Estos héroes son jóvenes en principio idealistas que, en ese tránsito, en esa larga negociación entre el yo y el

1 A lo largo de este trabajo utilizamos indistintamente el término alemán *Bildungsroman* y el castellano de *novela de formación*. También usamos de manera indiferenciada los de *Bildung* y *formación*.

mundo social, sin quererlo, cuando tienen suerte, dan con un tesoro inmaterial: se forjan una personalidad y, al menos, tienen la sensación de haber alcanzado algo así como la felicidad.

Un trazo por momentos casi invisible vincula obras tan alejadas en el tiempo y aparentemente tan disímiles entre sí como, por solo mencionar algunas: *El aventurero Simplicísimo* (1668) de Grimmelshausen, el *Anton Reiser* (1785-1790) de Karl Philipp Moritz, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1795-1796) de J. W. Goethe, *Heinrich von Ofterdingen* (1802) de Novalis, *El verano tardío* (1856) de Adalbert Stifter, *Enrique el verde* (1879-1880) de Gottfried Keller, *La montaña mágica* (1924) de Thomas Mann, *Berlín Alexanderplatz* (1928) de Alfred Döblin o *El tambor de hojalata* (1959) de Günter Grass. En todas estas novelas aparecen héroes que “luchan” por conocerse en su interacción con la sociedad para, así, tratar de alcanzar la meta de la felicidad, por lo que uno estaría tentado, en virtud de lo que hemos dicho, a considerarlas, sin más, novelas de formación.

No obstante, en el análisis, en seguida nos topamos con el inconveniente de que no todas estas novelas lo son. De modo que el criterio de la trabajosa búsqueda de la felicidad no parece ser suficiente para establecer la unidad del subgénero ni, menos aún, para determinar sus condiciones de existencia históricas. En gran medida, en este libro se trata de dilucidar de manera más “científica” qué es la novela de formación, un mote que se usa, en general, de manera arbitraria y desatinada. Lo que se busca es reconstruir la historia de este tan famoso y –paradójicamente– desconocido subgénero novelístico, a la vez que justificar una nueva teoría para él. Esta teoría, en fin, debería servir para explicar por qué la novela de formación solo se dio en Alemania y por qué existió únicamente entre la Ilustración y la Primera Guerra Mundial.

1. Las dificultades *a priori* de una investigación sobre el subgénero *Bildungsroman*

Estudiar el subgénero de las *novelas de formación* y, luego, procurar *definirlo* entraña complicaciones metodológicas considerables. En primer lugar, el investigador argentino debe enfrentarse al hecho de la práctica inexistencia de estudios en español. Hemos dado con tan solo cuatro textos importantes de autores de nuestro país: los dos –muy valiosos– de Nicolás Jorge Dornheim (“Formación y felicidad. Una clave de la historia de la novela alemana”, de 1981; y “Las hermanas de Wilhelm Meister. Años de aprendizaje femenino en la novela de formación”, de 1996, pero publicado en 2001), y los de José Luis de Diego (la primera parte de “La novela de aprendizaje en Argentina”, 1998) y José Amícola (*La batalla de los géneros*, 2003). El único libro escrito en lengua castellana dedicado enteramente al tema es *La novela de formación y peripecia* (2002), del profesor español Miguel Salmerón. No hay, pues, una tradición crítica relevante en el ámbito hispanoamericano, lo cual no deja de ser un problema.

En segundo lugar, es necesario tomar una decisión respecto de la polisémica noción alemana de *Bildung*, es decir, “formación”, que le da el nombre al subgénero, y que, en su acepción moderna, surge a finales del siglo XVIII, en gran medida, como veremos, como respuesta “alemana” al escepticismo civilizatorio de J.-J. Rousseau, en el contexto histórico-literario de la Ilustración tardía.² La pregunta es: ¿hay que tenerla en cuenta en el análisis o es mejor descartarla? Si se elige usarla como

2 En un sentido institucional, la *Bildung* es un periodo posterior al de la *Erziehung*, que vendría a ser la educación primaria básica. Es decir que en alemán se usan dos términos frente a uno solo en español, que es el de educación (Rodríguez Fontela, 1996: 30). Esta discusión, con todo, no es relevante a los fines de este libro.

parámetro, ¿cuál de sus variados significados y contenidos es el más apropiado para el estudio de las novelas de formación concretas?

Tercero: resulta difícil justificar el abordaje de un objeto cuya bibliografía es ya abundante en exceso. Varios cientos de exégesis del subgénero han sido publicados desde que en el *Ensayo sobre la novela* (1774) Friedrich Blanckenburg descubrió el concepto de *historia interior* al analizar la *Historia de Agathon* (de Christoph Martin Wieland), pasando por las consideraciones de G. F. W. Hegel acerca de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* en su *Estética* (1835-1838), hasta llegar al novedoso y productivo análisis de Michael Titzmann sobre las *historias de iniciación*, aparecido hace relativamente pocos años. Es difícil, si no imposible, decir qué es lo que falta en esta abundancia de material bibliográfico, esto es, qué es lo que fundamenta un nuevo acercamiento al tan mentado subgénero.

En cuarto y último lugar, se impone optar entre un enfoque orientado hacia la teoría de la recepción (el pionero *Ensayo sobre la novela* apunta en este sentido), uno que privilegie aspectos formales, es decir, que tenga en cuenta por ejemplo un criterio tan fundamental como el tipo de relación que se establece entre el narrador y el *héroe de la formación* (cfr. Miles, 1974: 983) o, finalmente, uno que adopte una perspectiva contenidística, que privilegie el análisis de cuestiones como las etapas que atraviesa la figura principal en su proceso formativo, la relación que entabla con los demás personajes (con sus padres, sus amigos, sus parejas amorosas), etcétera. Es en general difícil encontrar relaciones de hecho entre un motivo de contenido y uno formal, por no hablar del problema de la historia de la recepción del subgénero, que implica entrar en un campo de estudios completamente distinto.

2. La falta de una definición integral

En el ámbito de habla hispana casi no se conoce, pero la historia de la teoría y crítica del subgénero novelístico *Bildungsroman* es tan vasta que resulta inabarcable en su totalidad. Lo llamativo, con todo, es que cincuenta años después de que Lothar Köhn lo constató en su *Novela de desarrollo y novela de formación. Un estado de la cuestión* (1969), el *problema de su definición*, según parece, sigue sin resolverse de un modo del todo satisfactorio.

Lo que falta es una definición integral que sea capaz de dar cuenta de las características *formales* y de los *motivos contenidísticos*³ específicos del subgénero y, *a la vez y en virtud de estos*, sirva para resolver dos tipos de problemas distintos. Por un lado, el problema formal de la *delimitación* del subgénero respecto de otros tipos novelísticos afines (¿Qué es y qué no es una novela de formación?); por el otro, tres problemas histórico-literarios tan centrales en la historia de la literatura alemana, en lo que respecta estrictamente al subgénero, como el de los orígenes (¿Cuándo surge?), el de la variabilidad (¿Cuáles son sus etapas históricas?) y el del su cancelación o acabamiento (¿Es un subgénero histórico? ¿De ser así, cuándo concluye?). En este libro, valga aclarar, ponemos el énfasis en la dilucidación del primer problema; la solución de los otros tres, como se verá, depende de ello. Las siguientes dos tablas dan cuenta de estas cuestiones, y de las preguntas a ellas asociadas:

3 Consideramos erróneo no darle importancia al contenido narrado. Por esto, nos alejamos de planteos como el de *La ficción de la humanidad* de Beddow, en el que se sostiene que lo central en la *Historia de Agathon* es "la manera distintiva en que es conducida la narración" y no las "secuencias narrativas estereotipadas" que componen la *fábula* (cfr. Beddow, 1982: 27).

Problema formal	Interrogante asociado
Delimitación	¿Qué novelas, más o menos afines al subgénero, deben, con todo, ser excluidas?, ¿cuál es el criterio para hacerlo?

Problema histórico-literario	Interrogantes asociados
Orígenes	¿Cuándo surge el <i>Bildungsroman</i> ?, ¿cuáles son sus condiciones de producción?, ¿qué novelas pueden ser pensadas como precursoras y por qué?
Variabilidad	¿Hay etapas en el desarrollo del subgénero?, ¿cuáles son sus atributos en los diferentes periodos histórico-literarios en los que aparece?
Cancelación	¿Se trata de un subgénero históricamente situado o es posible concebir novelas de formación, por ejemplo, en la actualidad?, ¿hay un agotamiento histórico?

3. Cinco premisas metodológicas

La primera premisa de este libro es que la noción de *Bildung* es condición *sine qua non* para comprender el subgénero. El *Bildungsroman* es un subgénero moderno en gran medida a causa de que las novelas que lo componen discuten literariamente el concepto de formación, es decir, pueden ser leídas como reelaboración artística y problematización del discurso filosófico y dieciochesco de la *Bildung*. A tal punto, “si no se analiza el concepto de formación”, el subgénero resulta “incomprensible” (Vosskamp, 1992: 136). Entre las razones para hacer esta última aseveración está el hecho de que, como resulta evidente –si bien muchas veces la crítica lo ha olvidado–, “el contenido de la novela de desarrollo más importante de la literatura alemana [*i. e.* del *Wilhelm Meister*]

es la formación” (Vierhaus, 1972: 517). Estamos convencidos de que soslayar esta evidencia conduce a error.

La segunda premisa se refiere al *papel modélico* de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Es una obra paradigmática, en la medida en que sirve para echar luz (retrospectiva y prospectivamente) respecto de lo que, en un sentido histórico-literario, aún no es y, también, de lo que ya no es una novela de formación.⁴ Somos conscientes de que, al darle a la novela goetheana preeminencia metodológica sobre las demás, nos acercamos a posiciones que, como la que se adopta en “Sobre la esencia del *Bildungsroman*” (1820), de Karl Morgenstern, o en *Vida de Schleiermacher* (1870), de Wilhelm Dilthey,⁵ o, por fin, en *Wilhelm Meister y sus hermanos* (1983 [1974]), de Jürgen Jacobs, han sido largamente objeto de la crítica. Mas concebimos que si no se hace esto, no es posible determinar, en absoluto, mediante algún criterio más o menos válido, qué cosa es el *Bildungsroman*.

Tal es el papel que ha desempeñado la novela de Goethe hasta, por lo menos, *El tambor de hojalata*: los diversos autores que han escrito novelas de formación o afines lo han hecho “respondiéndole” más o menos conscientemente al autor de *Los años de aprendizaje*.⁶ Con esto, intentamos hacer justicia a la enorme importancia histórico-literaria de esta

4 H. R. Jauss da cuenta de la potencialidad hermenéutica de la novela de Goethe al interior del subgénero, en su caso, en vista del criterio de la existencia o no de la figura providencial del *educador* (1984: 647-653). E. Lämmert, por su parte, es contundente a la hora de explicar la importancia del *Meister*: “La historia de la novela en lengua alemana en el siglo XIX, al menos de la novela que encontró reconocimiento en la Alemania ilustrada, es, en buena parte, la historia de recepción del *Wilhelm Meister* de Goethe” (1993: 415).

5 “Quisiera llamar *novelas de formación* a las novelas que siguen la escuela del *Wilhelm Meister* (pues la forma artística de Rousseau, a ellas emparentada, no continuó influyendo sobre ellas)”, dice la muy citada sentencia (Dilthey, 1922: 317).

6 Hermann Hesse acota al respecto que la novela de Wilhelm Meister “se convirtió, más que ninguna otra novela alemana, en modelo, inspiración e incitación para toda una literatura posterior, sin haber sido hasta el día de hoy superada ni alcanzada” (1987: 163).

novela (advertida por Friedrich Schlegel ya en 1798),⁷ con la cual Goethe creó un modelo de novela nuevo, dotado de un carácter fácilmente *reconocible*, identificable en tanto perteneciente a un tipo novelístico, y, a la vez, lo suficientemente flexible como para poseer una *capacidad de variabilidad*⁸ que, con todo, tiene ciertos límites. Si se quiere continuar creyendo en la existencia del *Bildungsroman* (y no se quiere caer en posiciones nihilistas), no es posible sacar *Los años de aprendizaje* del lugar de privilegio que tiene en la historia del subgénero.

Las novelas de formación se valen en general de un *esquema de acción* muy recurrente.⁹ Esto es lo que tiene en cuenta la tercera premisa, según la cual *el sentido de cada novela de formación particular se deduce de la variabilidad de sus motivos de contenido*. Es decir que se trata de novelas que no pueden ser estudiadas de forma autónoma. Lo apropiado es determinar el modo en que los mismos contenidos son reelaborados de una a otra: el significado de los motivos narrados en cada novela particular es *relativo*, ya que está determinado retrospectiva o prospectivamente por su variación en las demás novelas que conforman la serie *Bildungsroman*. El significado último de las novelas particulares se deduce del análisis comparativo en el interior del *Bildungsroman*.

No es un dato menor que este hecho fuera advertido ya por Gottfried Keller, el autor de la más importante novela de formación del Realismo. Keller pensaba que si alguna vez llegaba a caracterizar minuciosamente su *Enrique el verde*, se hubiera visto en la necesidad de recurrir a la escala que se inicia con el *Simplisísimo* y tiene su continuación

7 "La Revolución francesa, la *Doctrina de las ciencias* de Fichte y el *Meister* de Goethe son las más grandes tendencias de la época", reza el famoso pasaje del fragmento n.º 216 de la revista *Athenaeum* (Schlegel, 1992: 198).

8 Cfr. Vosskamp, 1989: 340.

9 Para este concepto, cfr. Martínez y Scheffel, 2011: 197.

en el *Anton Reiser* y el *Wilhelm Meister*.¹⁰ Pero no se trata de afirmar que el *Wilhelm Meister* solo puede ser entendido a partir de sus relaciones con, por ejemplo, el *Anton Reiser* –retrospectivamente– y *Berlín Alexanderplatz* –anticipatoriamente–, sino de defender la tesis de que una definición operativa del subgénero *Bildungsroman* solo es asequible si se analizan las novelas que lo componen desde una perspectiva comparatística.¹¹

Las novelas de formación constituyen un subconjunto, con leyes propias, en el interior de la clase heterogénea y muy numerosa de las *historias de iniciación* surgidas a lo largo del siglo dieciocho. Michael Titzmann es quien ha sugerido esto no hace mucho tiempo.¹² Con ello ha abierto, para la teoría de la novela de formación, perspectivas nuevas, por la posibilidad de relacionar el subgénero con el fervor antropológico del contexto intelectual en el que surge. Que las novelas de formación son, en un nivel de análisis superior, historias de iniciación, constituye, pues, nuestra *cuarta premisa*. La noción de *rito de paso o de pasaje* de Edmund Leach¹³ pasa a ocupar así, de manera novedosa y heurísticamente productiva, a partir del trabajo de Titzmann, un lugar destacado en la comprensión de las novelas de formación.

La idea es que el héroe de una historia de iniciación (y, por ende, de una *novela de formación*) atraviesa tres fases bien definidas y delimitadas: parte de una *condición normal inicial* (T_1), ingresa, tras un *rito de desagregación o separación*, a un *estado*

10 Cfr. su carta a Emil Kuh del 17 de junio de 1876 (Böning y Kaiser, 1985: 968).

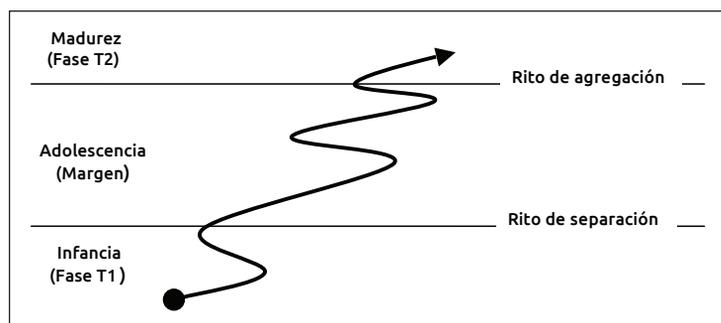
11 Evidentemente, las premisas metodológicas 2ª y 3ª son mutuamente solidarias: lo que cuenta es analizar cómo los contenidos del *Wilhelm Meister* reaparecen, con variaciones, en las novelas posteriores, y cómo estaban presentes, de forma siempre parcial, en las que lo precedieron históricamente.

12 En su "La historia de formación/iniciación de la época de Goethe y el sistema de las clases etarias en el discurso antropológico de la época" (2002).

13 Cfr. su *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión simbólica* (1989 [1976]).

marginal o *liminal*, y, después de un nuevo ritual, esta vez de integración o de *agregación*, accede a una *condición normal final* (T_2).¹⁴ Este es el esquema de acción, la estructura narrativa y secular¹⁵ recurrente del *Bildungsroman*. Es posible, claro, vincular estas etapas rituales a tres fases etarias: infancia, adolescencia y madurez. La *estructura temporal trifásica* constituye un dato primario básico en el abordaje del subgénero.

Figura 1. La estructura trifásica del *Bildungsroman*



La quinta premisa sirve, por su parte, además, para delimitar nuestro *corpus*. Hay que preguntarse aquí qué novelas (qué historias de iniciación) hay que tener en cuenta para acercarse *a priori* al mundo del *Bildungsroman*. En este punto solo referimos a aquellas que han sido consideradas como tales en la mayor parte de los estudios acerca del subgénero. La lista es variable, depende del marco epistemológico del que se trate, pero se puede pensar, si dejamos de lado la Edad Media y el Barroco, en un cuadro como el que sigue:

¹⁴ Cfr. Leach, 1989: 107-109.

¹⁵ La estructura trifásica supone también una secularización del esquema bíblico paraíso originario-pecado-redención (cfr. Stahl, 1988), así como, fuertemente, una reelaboración de la filosofía rousseauiana de la historia.

Periodo histórico-literario	Novela y autor
Segunda Ilustración o periodo de la <i>Empfindsamkeit</i>	1. <i>Historia de Agathon</i> (1766-1767; 1773 y 1794), de Christoph Martin Wieland 2. <i>Anton Reiser</i> (1785-1790), de Karl Philipp Moritz
Época de Goethe	3. <i>Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister</i> (1795-1796), de Goethe
Romanticismo	4. <i>Los viajes de Franz Sternbald</i> (1798), de Ludwig Tieck 5. <i>Hiperion</i> , de Friedrich Hölderlin (1797-1799) 6. <i>Lucinde</i> (1799), de Friedrich Schlegel 7. <i>Heinrich von Ofterdingen</i> (1802), de Novalis 8. <i>La edad del pavo</i> (1804-1805), de Jean Paul 9. <i>Presentimiento y presencia</i> (1815), de Joseph von Eichendorff 10. <i>Opiniones del gato Murr</i> (1819-1821), de E. T. A. Hoffmann
Restauración	11. <i>Años itinerantes de Wilhelm Meister o Los que renuncian</i> (1821; publicación completa en 1829), de Goethe 12. <i>El pintor Nolten</i> (1832), de Eduard Mörike 13. <i>Uli, el criado</i> (1846) de Jeremias Gotthelf 14. <i>Uli, el arrendatario</i> (1849), de Jeremias Gotthelf
Gründerzeit	15. <i>El verano tardío</i> (1856), de Adalbert Stifter 16. <i>Debe y haber</i> (1855), de Gustav Freytag 17. <i>Enrique el verde</i> (2ª versión de 1879-1880), de Gottfried Keller 18. <i>El pastor del hambre</i> (1862-1863; publicado 1864), de Wilhelm Raabe
Modernidad estética	19. <i>El súbdito</i> , de Heinrich Mann (1906; publicado 1914) 20. <i>La montaña mágica</i> (1924), de Thomas Mann 21. <i>América</i> (1927), de Franz Kafka 22. <i>Berlín Alexanderplatz</i> (1929), de Alfred Döblin
Posguerra	23. <i>Confesiones del estafador Felix Krull</i> (1954), de Th. Mann 24. <i>El tambor de hojalata</i> (1959), de Günter Grass

Pero ¿es necesario dar cuenta de todas estas obras? Nuestra suposición es que no. La quinta premisa es, pues, que el análisis no queda falseado si se selecciona un corpus adecuado. En otros términos: que las consecuencias que se deriven del análisis de este son extensibles a todas las novelas de formación existentes o que pretendidamente lo son. Esta decisión, que supone distanciarse metodológicamente de un trabajo canónico como el de Jacobs (1983), obedece al imperativo de la exhaustividad en el análisis de cada obra y de cada autor particulares. Es decir que privilegiamos la profundidad en el estudio de cada novela particular por sobre la perspectiva global, sin perderla, con todo, en ningún sentido de vista. En este libro estudiaremos tan solo las siguientes novelas, de las cuales, *stricto sensu*, únicamente la segunda, la cuarta y la quinta consideramos novelas de formación: *Anton Reiser*, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, *Enrique de Ofterdingen*, *El verano tardío*, *Enrique el verde* y *Berlín Alexanderplatz*.

4. Vocación y renuncia

La tesis que nos guía es que en toda novela de formación existe un conflicto, de difícil resolución, entre la *vocación* del héroe, de un lado, y la necesidad social de la *renuncia*, de otro. La vocación y la renuncia representan, así, los dos extremos de la experiencia vital del héroe de la formación. La formación del héroe puede entenderse, en efecto, como una “negociación” entre la vocación y la (necesidad social de la) renuncia. El héroe “formado” es aquel que ha llegado a un cierto equilibrio, en el cómputo de pérdidas y ganancias, en lo que respecta a esta negociación. El héroe que no logra su formación, en cambio, es el que ora ha seguido su vocación de manera egoísta, individualista, sin prestar la

más mínima atención a las determinaciones sociales, ora ha claudicado, sin ideales, sin metas de realización personal, ante estas.

El término *vocación* proviene del nombre latino *vocatio* y, a su vez, del verbo *vocare*, que significa “llamar”. Da la idea de alguien que recibe un “llamado”, es decir, se inspira, se inclina, siguiendo lo que le “dice” Dios o su libre voluntad individual –según como quiera vérselo–, a llevar adelante una determinada forma de vida. La vocación, más que una mera elección profesional, vendría a ser una intuición temprana de quién se cree (y quiere) ser. La vocación, que, en las novelas del subgénero, tiene un carácter artístico, por lo demás, funciona como índice de un tipo de subjetividad idealista y voluntarista que no presta atención alguna a las condiciones reales, y que, además, puede ser leída como compensación de una insatisfacción con el mundo real, por lo que puede calificársela de *patológica*.¹⁶ La vocación de los héroes de las novelas de formación, así pues, si bien parece “nacer” de su ser más íntimo, es, por norma, fruto de una distorsión perceptiva propia de la juventud.¹⁷

La “aparición” de la vocación en la conciencia del héroe está, por lo demás, ligada al ritual de separación, pues, al ser esta, en las novelas de formación, de carácter artístico –los héroes quieren ser artistas–, implica un conflicto con el mandato burgués del padre, que por lo general da lugar a la salida del hogar por parte del héroe. La renuncia, que se

16 Cfr. Schings, 1984.

17 La subjetividad patológica está ligada al idealismo, el fantaseo, el subjetivismo, el entusiasmo y el desvarío. En los territorios alemanes, en la última parte del siglo XVIII estaba de moda entre los intelectuales el uso del término *Schwärmerei*, que reúne el significado de, en particular, aquellos últimos dos vocablos: entusiasmo y desvarío. La *Schwärmerei* implica, en efecto, como muestra Sauder, la “percepción desfigurada de los objetos” y la “reducción del ámbito del conocimiento a meras ilusiones” (1974: 141). Las discusiones en torno al peligro de la percepción distorsionada de la realidad estuvieron muy difundidas durante la Segunda Ilustración alemana.

vincula, en cambio, al ritual de agregación, tiene un carácter coercitivo: impele al héroe a prestar atención a la legalidad social preexistente y a dejar de lado los afanes excesivamente individuales e idealistas. La renuncia es un índice de racionalidad psicológica y social, y constituye también, por ende, el antídoto contra la subjetividad patológica: su cura. El rito de agregación, la renuncia –postulamos, por lo demás– es más relevante que el de la separación, y le permite al héroe (y junto con él al lector) reconsiderar, desde una nueva perspectiva, su desarrollo anterior.

Estamos, ahora, en condiciones de preguntarnos: ¿Qué es eso que con tanta imprecisión se suele denominar, en el ámbito universitario, “novela de aprendizaje” o “novela de formación”? En este libro se trata de probar la productividad heurística de definir la novela de formación como una respuesta particular a la pregunta de qué se pone en juego, en la vida de un individuo, con la crisis identitaria de la adolescencia, y –por ende–, qué implica en términos de pérdidas y ganancias, *madurar* y *volverse adulto*. Durante el *largo siglo diecinueve alemán*, esto es, en el periodo que va de la Revolución francesa a la Primera Guerra Mundial,¹⁸ la clase burguesa ensayó responder este interrogante produciendo novelas de formación, pero también novelas afines de otros tipos, que, como se verá en este libro, podemos denominar *novelas de malformación, de artista* y *de deformación*.

La novela de formación, entonces, es un tipo de novela que sirvió a la burguesía alemana ilustrada para representar, comprender, indagar, problematizar y –también– codificar o normar esa fase etaria intermedia, percibida como problemática, y su vínculo con la infancia y, sobre todo, la adultez. Más en concreto, a diferencia de los tipos afines recién mencionados, la novela de formación se

18 Cfr. Kocka, 1995: 784.

funda en la búsqueda de una conciliación entre la vocación artístico-disruptiva del héroe y el mandato burgués del padre. Lo cierto es que se trata, por norma, de un derrotero que culmina de forma en mayor o menor medida exitosa: como dice György Lukács, el héroe se deja instruir por la realidad circundante, aprende de ella, y renuncia a unas aspiraciones juveniles que, en la lógica de la novela, son concebidas *a posteriori* como excesivamente idealistas.¹⁹ No se trata, con todo, de que el héroe claudique, de que se “agregue” a la sociedad de forma resignada, sino de que ceda en algo sus pretensiones individuales y acceda, así, a un estadio nuevo, que interpreta en los términos de una relativa felicidad.

5. Propuesta de abordaje

En vista de lo anterior, nos hemos hecho una serie de preguntas-guía que servirán para abordar las novelas de nuestro *corpus* de manera integral: esto es, que permitirán dar cuenta de la especificidad de las novelas particulares, del modo en que participan del subgénero y, a la vez, responder a la pregunta por la delimitación y a los tres interrogantes histórico-literarios que nos hemos hecho más arriba. La idea es que, tras el análisis, podamos llegar a ofrecer una sistematización de las respuestas específicas que se obtengan. El sistema resultante debería servir para definir el subgénero novelístico de un modo más categórico y, a la vez, entender cuáles son sus límites, cuándo surge, cuál es el grado de variabilidad que admite, y cuando hay que considerarlo perimido.

¹⁹ En una de sus tantas aproximaciones al tema, Lukács afirma que el contenido de la novela de formación es “la educación del hombre para la comprensión práctica de la realidad” (1968: 105).

El desarrollo del héroe tiene la forma de una espiral ascendente que atraviesa tres etapas bien definidas. No es lineal, en ninguno de sus estadios. La forma en espiral da cuenta del carácter problemático, contradictorio y, a la vez, acumulativo del desarrollo, que se expresa siempre como una relación dialéctica –una difícil “negociación” siempre renovada–, rica en conflictos, entre el sujeto y la realidad objetiva –social e histórica– dada en cada caso. Así, en primer término, en función de la estructura trifásica, nos preguntamos:

Interrogante I

¿Se reconocen tres fases en el desarrollo del héroe? En caso de que sí, ¿Cuáles son? ¿Cuáles son los rituales específicos de separación y agregación?

En lo que respecta a la relación del héroe con la realidad objetiva dada, son cuatro los elementos a tener en cuenta por el hecho de que funcionan como condicionantes del periodo liminal o marginal. Por un lado, el reconocimiento y la puesta a prueba, el ejercicio de una *vocación*, que, por definición, es artística y, en tanto tal, disruptiva, y que, en general, funciona como índice de un tipo de subjetividad *patológica*. Por otro lado, la exploración erótico-amorosa, cuya meta es el hallazgo de una pareja amorosa con la que (eventualmente) casarse y tener hijos. En tercer lugar, su relación con el dinero y sus condiciones materiales de existencia. Finalmente, el trato con un adulto (o de un grupo de adultos) que haga las veces de personaje guía, de educador, pues los héroes de las novelas de formación no pueden madurar (completamente) solos, más allá de las apariencias.²⁰ En función de todo esto, los interrogantes son:

20 En *Teoría de la novela*, Lukács se refiere a la presencia del personaje guía como *medio educativo* o *pedagógico*. La idea es que el individuo no está librado a su suerte en la novela de formación,

Interrogantes II, III, IV y V

¿Cuál es la vocación del héroe? ¿Supone un conflicto con el mandato del padre? ¿Puede la vocación ser entendida como índice de una “subjetividad patológica”? ¿Cuál es la incidencia del mandato del padre en el periodo marginal? ¿Llega a reconocer el héroe, al crecer, que la elección de esa vocación fue un mero error?

¿Se manifiesta el deseo sexual? ¿Cuándo, de qué manera? ¿Qué relación existe entre el deseo del héroe y su satisfacción? ¿Hay una instancia de moderación del deseo, de renuncia a la falta de regulación del mismo? ¿Se casa el héroe, al final, o tiene perspectivas de hacerlo? ¿Tiene hijos o los planea?

¿Cuáles son las condiciones de existencia material del héroe? ¿Cuál es su vínculo con el dinero a lo largo del desarrollo? ¿Influyen las condiciones económicas en su formación?

¿Quién hace las veces de educador? ¿Es el educador capaz de identificar y comprender las disposiciones particulares del héroe? ¿De qué modo influye en su desarrollo?

La renuncia del héroe es de un orden jerárquicamente superior con relación a la vocación, pues permite resignificar, al final de la novela, todo el desarrollo anterior del héroe. A su vez, la renuncia (el modo en que se realiza) está en estrecha relación con los rasgos que detenta la sociedad a la que se agrega el héroe: existe una dependencia entre la clase de renuncia a la que se somete el héroe y el tipo de relaciones de sociabilidad existentes. En función de esto, cabe preguntarse:

sino inserto en un proceso orientado por algunos personajes guía “[hacia el logro de] una meta determinada”, es decir, “el desarrollo [en el educando] de propiedades que, sin esa intervención activa [...], nunca habrían llegado a florecer en él”. Lo definitorio del personaje guía es su “voluntad de formación” (1975: 402). El medio educativo proporciona, en este sentido, dice Lukács, una *atmósfera de seguridad* para el héroe.

Interrogante VI

¿Hay renuncia en el héroe? ¿A qué renuncia? ¿Cuál es el signo de esa renuncia? ¿Cómo interpreta el héroe su propia agregación a la sociedad? ¿Cómo es el tipo de sociedad a la que se agrega el héroe al final de su desarrollo?

7. Esquema del libro

El libro consta de: esta Introducción, la Parte A y la Parte B, las Tablas comparativas y las Conclusiones. La Parte A está conformada por los dos primeros capítulos: en el Capítulo 1, “*Bildung*”, rastreamos la historia del concepto de formación o, en alemán, *Bildung*; en el Capítulo 2, “*Bildungsroman*”, damos cuenta de cómo surgió el término novela de formación y de la discusión histórica que ha habido en torno a la misma desde fines del siglo XVIII hasta la actualidad. La Parte B está dedicada al análisis de las seis novelas que componen nuestro corpus. Está compuesta, por ende, de seis capítulos: Capítulo 3, “*Anton Reiser. Una novela psicológica*, de Karl Philipp Moritz”; Capítulo 4, “*Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de J. W. Goethe”; Capítulo 5, “¿Escribieron los románticos alguna novela de formación? El caso de *Heinrich von Ofterdingen*, de Novalis”; Capítulo 6, “*El verano tardío*, de Adalbert Stifter”; Capítulo 7, “La segunda versión de *Enrique el verde*, de Gottfried Keller” y Capítulo 8, “La cancelación del subgénero: *Berlín Alexanderplatz*, de Alfred Döblin”. Las Tablas comparativas sistematizan la información recabada en la Parte B. El libro se cierra con las Conclusiones.

Parte A



Capítulo 1

Bildung

Nuestra primera premisa es, como hemos visto, que la noción de *Bildung* no puede soslayarse en un análisis del *Bildungsroman*. Pero ¿qué debe entenderse por “formación”? y, además, ¿cuál es su función en el interior de las novelas de formación? La disparidad de perspectivas en lo que hace, en particular, a este último punto es explicable por la siguiente razón: la noción de *Bildung* es muy compleja: cambia de un autor a otro e, incluso, de un texto a otro del mismo autor. Corresponde tener en cuenta, respecto de esto, que *dependiendo de cuál sea el aspecto de la Bildung en el que se focaliza, se obtiene una concepción específica diferente del subgénero*. De todos modos, se puede decir que a la formación le es inherente un contenido temporal, racionalista y utópico. Esto liga a la formación con la Ilustración y, podemos adelantarlo, resulta clave para la comprensión del “ocaso” del *Bildungsroman* en el contexto de la Primera Guerra Mundial.

La noción de formación –al igual que el propio *Bildungsroman*– tiene unas condiciones históricas y geográficas de surgimiento muy concretas: el último cuarto del siglo XVIII en los territorios de lo que más tarde sería Alemania. De hecho, tan tarde como en 1783, en efecto, Moses Mendelssohn afirmaba que, en el ámbito alemán, “los términos *ilustración, cultura, formación* son recién llegados”

(1981: 115).¹ La idea de *Bildung* surge al calor de la Ilustración y su configuración de una nueva idea de sujeto histórico (potencialmente) *racional*, en el marco del –en el caso alemán– lento *acabamiento de un tipo de sociedad estática, estamental, y su reemplazo por una sociedad funcional moderna* (Schings, 1984: 44; Vosskamp, 1982: 227; Vosskamp, 1989: 348 ss.; Willms, 1970: 280) en la que las ideas de *temporalidad* y mutabilidad y, por ende, también, el concepto de *libre albedrío*, adquieren especial relevancia (Wellbery, 1996: 600 ss.).

En *Los Años de aprendizaje*, de Goethe, el primer desconocido con el que se cruza Wilhelm Meister, afirma: “Todos tienen su propia suerte en sus manos, al igual que el artista que tiene ante sí un material en bruto al que ha de dotar de forma” (Goethe, 2000: 149). Está aquí enunciado uno de los contenidos de la idea neohumanista de *Bildung*, estrechamente asociado a la libertad de elección (“todos tienen su propia suerte en sus manos”). Lo central, como le advierten el joven héroe, es que mediante el uso de su *libre albedrío*, de su *espontaneidad individual* (Sorg, 1983: 7), el individuo es capaz –y, además, responsable– de programar su vida. La Modernidad abre este espacio de libertad para el individuo, pero lo compele también –como se da cuenta también Goethe– a un esfuerzo personal, en un novedoso contexto de riesgos antes insospechados. El desconocido al que recién aludimos agrega, así, que “ocurre con este arte [el de la autoformación] como con todos: que solo nacemos con la capacidad para él, pero esta capacidad quiere que la estudiemos y ejercitemos cuidadosamente” (Goethe, 2000: 149). La noción de formación recoge exactamente esta significación ambivalente. La “programación” racional de la propia vida tiene como fin, por lo demás, el mejoramiento moral, la maduración, el volverse, con el tiempo,

1 Cfr. su “Acerca de la pregunta de qué significa ilustrar”.

un sujeto responsable, esto es, un ciudadano autónomo que no necesita, como los niños, que otros le digan cómo obrar y pensar.²

La noción de formación se funda, además, en la existencia de una relación dialéctica entre unas *disposiciones* individuales innatas, de un lado y el *milieu*, de otro.³ Vosskamp alude a la “formación de un carácter individual en la relación conflictiva con la realidad social” (1989: 337). No se trata de una entidad abstracta del pensamiento, sino de un individuo concreto que vive en unas circunstancias (en una familia, en una sociedad) también definidas. La idea es que el individuo no es un todo estático, sino, por el contrario, una entidad *perfectible*; que la historia (la vida) es un campo de experimentación; que mediante la experiencia (la educación, la formación, etcétera) *es posible* acercarse a un *futuro* que, por concebirse como un estadio vital mejor al actual, tiene rasgos utópicos. Esta experiencia, en fin, no es posible “*in vitro*”: tan solo tiene lugar cuando se da una relación dialéctica entre el yo y el mundo real concreto, entre unas disposiciones y un *milieu*.

Nada hemos dicho hasta aquí sobre la especificidad del concepto de formación respecto de otros afines, como,

-
- 2 Cfr. Bollenbeck, 1996: 110 ss. y Selbmann, 1994: 2. La *racionalización* como maduración progresiva del sujeto en el *Bildungsroman* está en íntima relación con el modo en que, por ejemplo, Kant entiende la Ilustración en sus trabajos “¿Qué es la Ilustración?” (1784), “Idea de una historia universal en sentido cosmopolita” (1784) y “Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor” (1798). “La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad”, dice Kant, y aclara que “la incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro”. La razón, en este sentido, implicaría la posibilidad de “servirse de sí mismo sin la tutela de otro” (1941: 25). “¿Es que vivimos en una época *ilustrada*?”, se pregunta Kant; así se responde: “No, pero sí en una época de *ilustración*” (1941: 34). La brecha que separa la *culpable incapacidad* del *uso autónomo de la razón* es la que existe, en las novelas de formación, entre el niño y el adulto.
- 3 La teoría del *milieu*, desarrollada por los filósofos materialistas franceses en el siglo XVII, tiene una importante influencia en el siglo XVIII alemán.

centralmente, el de *educación*. Si bien es cierto que, hasta mediados del siglo dieciocho, *educación* y *formación* funcionan como sinónimos, la noción de *Bildung* tiene un origen distinto, ya que proviene de las figuras de la *humanitas*, el *orator perfectus* y el *cultus* de Cicerón –las dos primeras presentes, sobre todo, en su *Acerca de la formación del orador* (55 a.C.) y la tercera, en su *Disputaciones tusculanas* (44 a.C.)–. Así, la máxima ciceroniana *cultura autem animi philosophia est* es traducible como “el cultivo [o la formación] del espíritu es la filosofía” (Kürschner, 1955: 399; Rauhut, 1965: 11-22). La noción de formación reaparece también tempranamente en la forma del *cortesano renacentista* de Castiglione. Esta es la línea que conduce, por ejemplo, a la filosofía moral y a la idea de la *formación de un carácter moral*, de Shaftesbury.⁴

Más tarde, sobre todo en el siglo XVII, aunque ya en germen mucho antes en la mística especulativa de Meister Eckhart, se suma una acepción místico-religiosa, presente en los géneros confesionarios *pietistas*. Es importante notar que aquí la formación aparece ligada ya a la idea de *renuncia*: en las autobiografías pietistas, los acontecimientos se estructuran en torno al momento en que el narrador abandona su vida mundana en pos de la consagración a Dios. Lo medular es el *renacimiento* a partir de la *conversión* religiosa. En efecto, “la *renuncia* a todo deseo egoísta es una de las exigencias fundamentales de la idea pietista de formación” (Stahl, 1988: 142). Renuncia o formación implican, aquí, volverse otro, la transformación del individuo a partir de la acción y reflexión sobre sí mismo. Pero hay algo más: la conversión religiosa impone en la totalidad de la obra autobiográfica (y de la vida) la idea de un fin, de una meta hacia la cual tenderían cada uno de los sucesos vividos, con lo

4 Cfr. su *Características de hombres, costumbres, opiniones y tiempos* (1711; publicado en Alemania en 1738).

cual se anula la posibilidad de que la vida humana sea entendida de manera contingente. La formación está ligada, así, a un esquema providencialista y a una idea de predestinación. Es Dios el que, bajo la forma de la autorreflexión, conduce al individuo a la conversión.

Más allá de todo esto, el factor más importante a la hora de estudiar la conformación de la noción moderna de *Bildung* es la influencia de la filosofía de Rousseau. Más específicamente, de su noción compleja y dialéctica de *perfectibilidad*.⁵ El hecho de que la formación esté en deuda, sobre todo, con la *perfectibilidad* rousseauiana, permite encontrar su vínculo con la *filosofía del progreso*. La *Bildung* es una expectativa respecto del futuro. Su carácter *optimista e idealista*, con todo, se explica por una tergiversación de Rousseau o, al menos, por una interpretación particular, por parte de los intelectuales alemanes, del concepto de *perfectibilidad*, que en la obra de Rousseau es, cuanto menos, neutral.

¿En qué consiste la perfectibilidad rousseauiana? En el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1846 [1754]), Rousseau relata la evolución mítico-histórica del hombre en su paso de la naturaleza a la cultura. La premisa rousseauiana es que el hombre posee, por naturaleza, “una cualidad de agente libre” que lo distingue del resto de los animales, y que activa en él, tanto en el desarrollo filo como ontogenético, la perfectibilidad, esto es, “la facultad de perfeccionarse” (1846: 540). Lo cierto es que esta es tanto positiva como negativa: así como es

5 La idea de perfectibilidad es muy anterior a Rousseau: desde la Antigüedad, pasando por el cristianismo primitivo, Martín Lutero y hasta el Renacimiento, el concepto tiene un rol importante. La idea de un progresivo acercamiento a Dios en el pietismo y, sobre todo, la filosofía de Leibniz y Wolff le dan a la perfectibilidad, asimismo, un lugar central. Con todo, como explica Hornig, “recién en la segunda mitad del siglo XVIII, a partir de los escritos de Rousseau [en los que la noción asume por primera vez un significado peyorativo], el concepto de perfectibilidad” es retomado por los intelectuales ilustrados alemanes (Hornig, 1980: 223 ss.).

la condición de posibilidad de la cultura, del progreso, en la medida en que *saca, separa* al hombre de la naturaleza, *al mismo tiempo y por ello mismo*, lo aliena, lo hace infeliz, por lo que Rousseau llega a considerarla la causa no solo de sus virtudes, sino sobre todo de sus vicios, “la fuente de todos sus males” (*ibid.*).

En la base del *Segundo Discurso* se verifica, así, un pesimismo cultural, fundado en una oposición dualista entre la naturaleza, de un lado, y la cultura y civilización, de otro. Rousseau, en un gesto antiilustrado, descrea de la relación de identidad entre el hombre y la razón humana, lo cual le permite afirmar que la perfectibilidad, esto es la capacidad humana de perfeccionarse y producir la cultura, la razón, aleja al hombre de su propia esencia, haciéndole perder, en consecuencia, “el beneficio de la coincidencia inocente y espontánea consigo mismo” (Starobinski, 1983: 40). En este sentido, el autor del *Segundo Discurso* es *el primer filósofo moderno* en reconocer, como mucho más tarde lo harán Adorno y Horkheimer, el *carácter de Jano* del Iluminismo: que este desarrolla a un mismo tiempo el potencial para la liberación humana y –paradójicamente– la realidad de su opresión.

Rousseau plantea, así, la existencia de una serie de pares de oposiciones cuyos miembros, según se desprende de su propio razonamiento, serían antagónicos e inconciliables. La dicotomía fundamental es la de naturaleza/cultura; las de niño/adulto, de un lado, y sentimiento/razón, de otro, se desprenden de aquella. La cuestión es, como plantea Jauss en su *El proceso literario de la Modernidad: de Rousseau hasta Adorno*, “¿cómo puede el hombre, alienado en el mundo moderno, en su segunda existencia como *homme civil*, recuperar la totalidad perdida del *homme natural* y, así, también, sus posibilidades de ser feliz?” (Jauss, 1990: 79). En el *Segundo*

Discurso, estas preguntas quedan sin respuesta. Son las obras posteriores del ginebrino (*Emilio, El contrato social* y *La nueva Eloísa*) las que buscan una solución a la escisión entre naturaleza y cultura. Aquí nos interesa tan solo recuperar las ideas presentes en la novela de educación⁶ de Rousseau, *Emilio*.

Emilio o de la educación, precisamente, sugiere una “cura” para el mal del hombre, basada, aquí, en una educación “negativa”, “natural” del niño, a fin de que el momento de su inserción social no implique la corrupción de sus virtudes. En *Emilio*, Rousseau trabaja con la misma tesis que en su *Segundo Discurso*: la perfectibilidad, el desarrollo productor de la cultura, de la conciencia y de las relaciones sociales, conduce a la infelicidad del hombre, esto es, aleja al mismo de su condición natural solitaria y autosuficiente. Esto está claro desde la primera página de la novela de educación, en la que su autor sostiene la polémica tesis de que el hombre *ama los monstruos*, de que “todo está bien al salir de la mano del Autor de las cosas, todo degenera en manos del hombre” (1964: 5). La idea es que el niño que nace en el *estado de civilización* sufre de forma acelerada el proceso de adquisición de la capacidad de reflexión y de socialización atravesado por la especie humana a lo largo de miles de años, con lo cual pierde rápidamente la autosuficiencia con que lo dota la naturaleza. Rousseau señala la necesidad de que el recién nacido sea educado de forma aislada, en la soledad de la naturaleza, por un preceptor competente. Para evitar que se repita en el desarrollo del niño hacia la adolescencia y la adultez el proceso de degeneración vivido por la

6 En alemán *Erziehungsroman*. La distinción entre este subgénero novelístico y el *Bildungsroman* ha ocupado a numerosos intelectuales: *cfr.*, entre otros, Gerhard, 1926; Jost, 1969: 100 ss.; Köhn, 1969: 4-19 y Stahl, 1988: 125 ss.

especie humana, es necesario un preceptor que, como el Jean-Jacques de *Emilio*, logre que la irremediable acción del principio de perfectibilidad no aniquile lo natural en el niño *antes de tiempo*.

Se trata, como pronto se advirtió en Alemania, de una solución endeble. El pensamiento de Rousseau no va más allá del planteo de una aporía: según su planteo, “*hay que optar entre hacer un hombre o un ciudadano*”, recuerda Jauss (1990: 79). En efecto, no queda claro cómo podría tener lugar el paso del primero, no corrompido y asocial, al segundo. El experimento de la educación natural no explica cómo es posible que la reclusión bucólica del educando, que mantiene a este a salvo de las depravaciones sociales que podrían corromperlo, es decir, que le permite ser *hombre*, haga de él, con todo, un buen *ciudadano*.

Los intelectuales alemanes intentaron superar esta aporía. La pregunta que estos se hicieron es: ¿Cómo hacer que el niño-adolescente se convierta en un *homme social* virtuoso sin aislarlo de la sociedad? A fin de poder responder a este interrogante, así pues, se recurrió al concepto de *formación*, que a veces también puede entenderse como *formación estética* (*ibíd.*: 87 ss.). Lo cierto es que los intelectuales alemanes, en el último tercio del siglo XVIII, a la hora de elaborar el concepto de *Bildung*, optan por no interpretar la *perfectibilidad* del modo en que Rousseau lo hacía, sino que alteraron su significado. La recepción tergiversada del concepto de perfectibilidad en Alemania es fundamental (si bien no es condición suficiente) para la conformación de la noción ilustrada, idealista y neohumanista de *Bildung* (Jauss, 1984: 647-653; Stanitzek, 1988; Tubach, 1960; Vierhaus, 1972; Vosskamp, 1990 y 1992). En pocas palabras: el principio innato de la perfectibilidad, que para Rousseau era tanto positivo (productor de “virtudes”) como negativo (generador de

“vicios”), pasa a ser, en suelo alemán, exclusivamente positivo. No otra cosa es la formación.

El surgimiento de la idea de formación como tervergencia de Rousseau está ligado, a su vez, a dos nuevas tendencias intelectuales en la época: la filosofía del progreso, de un lado, y la “antropología positiva”.⁷ Uno de los conceptos fundamentales elaborados por estas dos “tendencias” es el de *hombre entero*, que debe ser entendido como la unidad ideal, armónica, de la inclinación natural y la ley social, en fin, del *hombre* (hombre natural) y el *ciudadano* (hombre social). Este hombre entero es un ideal normativo al que es dable aproximarse por la vía de una *formación* o, lo que vendría a ser lo mismo, de un proceso de perfeccionamiento.⁸

Los siguientes son los testimonios más importantes de la reelaboración optimista de la perfectibilidad como capacidad de perfeccionamiento, esto es, como condición de posibilidad de la formación, interpretada como aproximación gradual a aquel *hombre entero* ideal, en el marco del pensamiento ilustrado y –en el caso particular de Herder– neohumanista:⁹

Primero: la recepción muy temprana (10 de julio de 1754) del *Segundo Discurso* por parte de G. E. Lessing.

7 En Rousseau, por lo demás, hay también una antropología positiva en la base de la idea de que el hombre es bueno por naturaleza y, en ese sentido, no todo está perdido.

8 Los términos usados por los ilustrados alemanes para traducir y reinterpretar el concepto rousseauiano de perfectibilidad son, principalmente: *capacidad de perfeccionamiento*, *perfeccionamiento* y *facultad de perfeccionarse*.

9 La contribución de Herder es fundamental, pues supone, aún en el marco de la Segunda Ilustración, una autonomía del concepto de formación respecto del de educación: si este se refiere sobre todo a las capacidades racionales –en la obra de J. G. Sulzer, *Ensayo sobre la educación y supervisión de los niños* (1745, publicado en 1748 en Zúrich), “formación” y “educación” son, por el contrario, aún indiscernibles –o a la educación del ánimo y del gusto por parte de un agente externo, aquel alude, en la obra de Herder, a un “proceso teleológico natural [vivido por el] sujeto individual”, es decir, a una autoformación, con lo cual el filósofo alemán, por otra parte, funda una noción que sería “característica del clasicismo, el romanticismo, el idealismo y el neo-humanismo” (Vierhaus, 1972: 512 y 515).

Segundo: la propuesta de un desarrollo orgánico natural del hombre del estado de naturaleza al estado de civilización expresada en la “Misiva al señor Lessing en Leipzig” (1756) de Moses Mendelssohn, según el cual “la perfectibilidad es una parte constitutiva armoniosa del hombre”; operación mediante la que se transforma el pesimismo cultural rousseauiano en una optimista afirmación de la civilización y la cultura, en la medida en que supone que la razón está presente ya en el estado de naturaleza (Tubach, 1960: 147). También es importante su “Sobre la pregunta de qué es ilustrar” (1783), en el que discute los conceptos de cultura, ilustración y formación. Este último abarcaría en su significado, según Mendelssohn, los dos primeros. El término “cultura”, por su parte, remite a lo *objetivo* (la sociedad, las costumbres, las instituciones), mientras que con “ilustración” se implican procesos de índole subjetiva. Sin embargo, las tres nociones tienen algo en común: “Bildung, cultura e Ilustración son modificaciones de la vida social; efectos del esfuerzo y de las tentativas de los hombres por mejorar su situación social” (Mendelssohn, 1981: 115). Es decir, hay un componente optimista, antirousseauiano en este sentido, que hermana a estos conceptos.

Tercero: la idea de formación como imitación del modelo de los griegos, de J. J. Winckelmann (1755) en su *Reflexiones sobre la imitación de las obras griegas en la pintura y la escultura* (citado por Vierhaus, 1972: 518).

Cuarto: la postulación de que la perfectibilidad no existe en el estado de naturaleza, de que el hombre solo se hace hombre y adquiere la capacidad de perfeccionarse –la cual pasa a ser, así, una virtud– una vez que ha producido la cultura, expresada en 1764 (*Sobre la historia de la humanidad*) por Isaac Iselin, quien además advierte que las virtudes que Rousseau atribuye al hombre natural (por ejemplo, la

piedad) son en realidad fruto de un sentimiento moral que solo puede nacer en el hombre gracias a su máximo logro: la civilización.

Quinto: la conjetura de que la perfectibilidad no es una cualidad “dormida” en el hombre, sino una potencia activa dada por Dios y que une al individuo con la humanidad y hace que cada generación supere en conocimientos y costumbres morales a la anterior, esbozada por Hermann Samuel Reimarus en la tercera edición de *Las verdades más prominentes de la religión natural* (1766).

Sexto: la reinterpretación positiva de la perfectibilidad en Wieland (*Contribuciones a la historia secreta de la razón y el corazón humanos*, 1770), según la cual son leyes naturales las que determinan al hombre a desarrollar la cultura, de modo que ya no es necesario, como quisiera Rousseau, regresar a un estado de naturaleza ideal (Tubach, 1960: 150).

Séptimo: el concepto de *instinto formativo*¹⁰ elaborado por el naturalista Johann Friedrich Blumenbach (1781).

Octavo: la antropologización de la monadología leibniziana en la idea de *formación* como *teleología natural* desarrollada por Herder en su *Diario de mi viaje en el año 1769* (1769), y en su *También una filosofía de la historia para la formación de la humanidad* (1774).

Noveno y último: la “revolución estética de los años 1795-98”, de la cual Jauss, en su *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (1982), así como en *El proceso literario de la modernidad*, considera a Kant un precursor y en la que incluye las *Cartas sobre la educación estética* schillerianas –publicadas en 1795–, algunos textos de Friedrich Schlegel y el *Wilhelm Meister*. La revolución estética procura, justamente, “dar un carácter positivo al diagnóstico de Rousseau de la autoalienación del hombre y la sociedad, buscando una

10 *Bildungstrieb* o, también, *vis essentialis*.

solución estética” (Jauss, 1995: 80). No debe pasarse por alto la importancia del reconocimiento, por parte de Jauss, de que la *educación estética* es, estrictamente, una respuesta a la *educación natural* rousseauiana. Se trata de la *crítica y corrección del Emilio rousseauiano por el Idealismo alemán*. Es decir: de la superación de lo no resuelto por Rousseau, que podríamos resumir en la incógnita de cómo puede el niño, alejado de la sociedad, desarrollar las virtudes morales del ciudadano.

Es de particular importancia, para nuestros fines, dar cuenta más pormenorizada de la argumentación de Schiller en *Sobre la educación estética del hombre, en una serie de cartas*. El autor de *Los bandidos* postula aquí, para empezar, la existencia de dos extremos peligrosos para el hombre, que asumen contenidos variables. En un primer momento, Schiller remite a la oposición entre el salvaje y el bárbaro (carta IV) (1920: 23). El *salvaje* es representante de las clases inferiores y está caracterizado por su *animidad*: por el hecho de que sus sentimientos *arrollan* sus principios. El *bárbaro* es miembro de las clases civilizadas: su hipócrita afectación, su egoísmo y artificiosidad, implican la destrucción de los sentidos por los principios (carta V) (*ibíd.*: 24).

En un segundo momento, en la central sexta carta, se establece una oposición entre el *espíritu especulativo* y el *espíritu profesional-comercial*, que reenvía *vis à vis*, a la de salvaje/bárbaro. El problema de la *especialización* del individuo – que es producto de la división del trabajo– es lo que está en juego en este contexto. Frente a la “humanidad maravillosa” de los griegos, erigida sobre la base del equilibrio razón-materia, los modernos son hombres atravesados por un proceso de *desmembramiento*. La queja de Schiller consiste en que...

hasta tal punto está fragmentado lo humano, que es menester andar de individuo en individuo preguntando e inquiriendo para reconstruir la totalidad de la especie [...]. [V]emos no ya sujetos aislados, sino clases enteras de hombres que desenvuelven tan solo una parte de sus disposiciones, mientras que las restantes, como órganos atrofiados, apenas se manifiestan por señales borrosas. [...] Limitando nuestra actividad a una esfera determinada, nos hemos dado un amo despótico que, a menudo, suele acabar por oprimir las restantes potencias del espíritu. (carta VI) (*ibid.*: 29)

El hombre común “consume [en su profesión]”, concluye Schiller, “la escasa provisión de fuerzas que atesora” (carta VI) (*ibid.*: 32).¹¹ El *espíritu especulativo* y el *espíritu profesional-comercial* emergen como dos tipos sociales alienados en el contexto de la especialización moderna. El primero se hace “extraño al mundo de los sentidos”, tiene un *corazón frío*; el segundo, por su parte, posee un *corazón estrecho* porque “su imaginación, recluida en el círculo uniforme de la especialidad, no puede extenderse a otras formas representativas” (carta VI) (*ibid.*: 33).¹² La *especialización*, así como su corolario, la alienación del individuo, piensa Schiller, condujeron al progreso de la especie en detrimento, precisamente, del individuo. Esto es, de hecho, lo que la educación estética está llamada a corregir.

11 “Eternamente unido a una partícula del conjunto, el hombre se educa como mera partícula; llenos sus oídos del monótono rumor de la rueda que empuja, nunca desenvuelve la armonía de su esencia, y lejos de imprimir a su trabajo el sello de lo humano, tórnase él mismo reflejo de su labor o de su ciencia” (carta VI) (*ibid.*: 31), se agrega.

12 Finalmente, en un tercer momento, Schiller establece una oposición entre el *trogodita* y el *nómada*. Estos dos tipos de individuo encarnan dos amenazas a la identidad: la del aislamiento y la de la masificación. Frente a ambos se halla el individuo reconciliado estéticamente (carta XXVI). Lo que se busca en una forma ideal de intersubjetividad, de sociabilidad.

Esta debe garantizar, frente a los extremos opuestos, *la totalidad del carácter* (carta IV). La preocupación por el individuo está en un primer plano. Se trata de producir “hombres felices y perfectos”, de reconstruir, de nuevo, “la totalidad de nuestro carácter” (carta VI) (*ibid*: 37), de ennoblecerlo (carta IX). *Totalidad y ennoblecimiento del carácter son el remedio para el mal de la especialización moderna*. De lo que se trata aquí es del desarrollo equilibrado de las disposiciones innatas que posee el individuo. Pero si la solución kantiana implicaba que el individuo pagara un alto precio (Jauss, 1990: 81) para convertirse en ciudadano sin transformarse en el monstruo temido y repudiado por Rousseau (la idea de que la humanidad se halla en un *estadio de civilización* tras el cual tendría que llegar el de su *moralización* supone que aún resta por realizarse el sometimiento del *homo phaenomenon* al *homo noumenon*), la *educación estética* implica un interés por el individuo y un relegar a segundo plano su integración armónica al todo social. La educación o formación estética tiene un carácter individual y, asimismo, transicional.

El tema es, así pues, la conciliación entre el hombre (natural) y el ciudadano del mundo (*cf.* sobre todo la carta II). De un lado está el hombre físico, realmente existente, que es egoísta y vive en un estado natural; de otro, el hombre moral, que es problemático, que es digno y mora en un estado ideal, moral y racional. En otros términos: hay un carácter natural en el régimen de las simples fuerzas y hay un carácter moral en el régimen de las leyes. Es el tránsito del primero al segundo lo que preocupa a Schiller (*cf.* carta III). ¿Cómo conducir del hombre natural al hombre puro, del sentimiento a la conciencia? El autor piensa en dos posibilidades: que el hombre empírico sea oprimido por el hombre puro (y el individuo por el Estado) o “que el individuo se torne en Estado [...], que el hombre que vive

en el tiempo *se ennoblezca* hasta alcanzar la dignidad de la idea” (carta IV) (Schiller, 1920: 20). Schiller descarta la primera como *educación defectuosa* y explica –en eso consiste su libro– cómo realizar la segunda.

“[T]rataríase de crear un tercer carácter” (carta III) (*ibíd.*: 18), afirma, en este sentido. Se propone por ello, como en la filosofía kantiana, un esquema triádico: mundo real (pasiones egoístas) - estado estético (educación estética individual) - estado ético (obligaciones y responsabilidades). A diferencia de Kant, con todo, este proceso no supone ejercer una violencia moralizante sobre el sujeto; se evita también, por otro lado, el *desastre* de la revolución social (evolución, en lugar de revolución). El arte opera como una *teleología natural* que conduce armoniosamente al *hombre* a la condición de *ciudadano racional*, desplegando en él todas sus disposiciones innatas de forma equilibrada (Vosskamp, 1992: 138): a esto refiere el concepto de *totalidad del carácter* (carta IV; *cfr.* también carta IX). Desde esta óptica, podemos decir de nuevo, con Jauss, que la *educación estética* funciona como sinónimo de *Bildung*.

La argumentación schilleriana retoma la cuestión del carácter transicional de la educación estética en el contexto de la discusión de la *prioridad del impulso sensible* (carta XX), que el autor explica así: “sabemos que [el hombre] comienza por la vida, pura y simplemente, para acabar en la forma; que primero es individuo y luego persona; que, partiendo de las limitaciones, camina hacia lo infinito” (carta XX) (Schiller, 1920: 105). El impulso sensible implica una determinación pasiva, el formal, por el contrario, una determinación activa. Pues bien: para pasar de la una a la otra precisa el hombre “estar *libre de toda determinación*”, esto es, encontrarse en un “estado de mera determinabilidad” (carta XX) (*ibíd.*: 106). Se trata de un “temple intermedio”, en el cual el espíritu “no está constreñido, ni física

ni moralmente”, razón por la cual es “libre”. “Si llamamos físico al estado de determinación sensible y lógico y moral al estado de determinación racional”, agrega Schiller, “habría que denominar *estético* este estado de determinabilidad real y activa” (*ibid.*).

La cultura estética, concluye...

deja en la más completa indeterminación el valor personal de un hombre [...]; lo único que consigue [...] es poner al hombre, por naturaleza, en situación de hacer por sí mismo lo que quiera, devolviéndole por completo la libertad de ser lo que deba ser. (carta XXI) (*ibid.*: 110)

El carácter transicional del estado estético queda explicitado más tarde: se alude a que el “tránsito del estado pasivo de la sensación al activo del pensamiento y de la voluntad se verifica [...] pasando por un estado intermedio de libertad estética” (carta XXIII) (*ibid.*: 118). El estado físico –hombre dominado por la naturaleza–, el estado estético –liberación de la constricción de la naturaleza– y el estado moral –sometimiento de la naturaleza a la ley– son, pues, “tres momentos diferentes o grados de la evolución” (carta XXIV) (*ibid.*: 125) –hay que subrayar, en este contexto, la relación de identidad que Schiller establece, en una nota al pie, entre filo y ontogénesis.

El estado estético por el que pasa el individuo implica, por otro lado, un proceso de aceptación consciente de lo que en un principio se rechazaba de forma instintiva: la ley moral. Así lo explica el autor de las *Cartas*: “la ley moral es prohibitiva y se pronuncia en contra del amor a sí mismo que siente el hombre; el hombre la considera, por lo tanto, como algo extraño y ajeno a su ser”. Pero este llega por fin “a comprender que lo extraño y ajeno es el amor a sí mismo, y

que la voz de la razón constituye, en cambio, su verdadero e íntimo yo” (carta XXIV) (*ibid.*: 132). Este proceso se lleva a cabo gracias a una *revolución de la percepción en el individuo* (carta XXVII). Antes de llevar a cabo una revolución social (Schiller piensa en el fracaso de la Revolución francesa, que ha devenido en el Terror jacobino), es necesario llevar a cabo una *revolución perceptiva* a fin de, en un segundo momento, realizar en el mundo exterior los ideales ilustrados de libertad, igualdad y fraternidad (*cfr.* la carta XVII).

En efecto, mediante el trato con el arte bello –que es la condición de esta revolución estética–, adquiere el hombre un *carácter sociable* (carta XXVII). El estado estético posibilita, podemos pensar, una socialización no coercitiva, implica además la revolución de las relaciones de entendimiento entre los sujetos, la cual agradece al hecho de que el arte opera, en términos habermasianos, como catalizador, como forma de comunicación en que los momentos escindidos vuelven a unirse en una totalidad. Esta es, de hecho, la *educación estética*.

La relación entre este esquema argumentativo de Schiller y el subgénero *Bildungsroman* resulta *a priori* evidente; al menos, es posible vincular el concepto de educación estética con cierta tendencia al interior del *Wilhelm Meister*.¹³ En este sentido específico, Schiller es quien “vuelve útil” el concepto de *Bildung* para el *Bildungsroman*.

13 En su “El ideal del hombre armonioso en la estética burguesa” (1938), Lukács explica este pasaje como sigue: “Goethe y Schiller creen que pequeños grupos humanos estarían en condiciones de realizar prácticamente el ideal de la personalidad armoniosa, y que mediante esta realización podrían constituir células reproductoras para la difusión de dicho ideal por toda la humanidad. Aproximadamente de modo análogo a como Fourier esperaba de la realización de un falansterio seguiría una transformación progresiva de la sociedad entera al socialismo entendido a su manera. Una creencia semejante constituye también el fundamento del pensamiento pedagógico en el *Wilhelm Meister*, y con esperanzas utópicas parecidas termina la obra de Schiller *Sobre la educación estética*” (1966: 116).

Llegados a este punto, cabe la pregunta: ¿Por qué los intelectuales alemanes de finales del siglo XVIII reinterpretaron tan unánimemente la noción de perfectibilidad como *Bildung*? La causa principal de la “revolución estética” es la Revolución francesa (1789) y, sobre todo, la era del Terror (1792-1794), vista con temor desde Alemania: la “revolución estética” schilleriano-goetheana se pensaría a sí misma, precisamente, como “crítica y corrección” de la Revolución francesa.¹⁴ Mas esto no explica los casos de los autores que esbozaron sus ideas antes de esa fecha: es por eso que es necesario pensar en una respuesta que contemple tanto la Ilustración (el caso de los autores que escribieron *antes* de 1789) como el “Periodo artístico” (esto es, básicamente, Schiller y Goethe, que escribieron, respectivamente, las *Cartas* y el *Wilhelm Meister* en los años inmediatamente posteriores a este acontecimiento fundamental en la historia político-social europea).

La explicación más plausible resulta de una consideración de la noción de formación o *Bildung* desde una perspectiva sociohistórica: la *burguesía en ascenso*,¹⁵ imposibilitada de acceder al poder político en la Alemania dividida en múltiples estados y dominada por nobles despóticos, buscaba legitimarse como clase social, y encontró en la *cultura*, en la *formación espiritual*, en la *meritocracia cultural individual*,¹⁶ el medio para hacerlo. *Esto es lo que explica que la perfectibilidad se transformara, en suelo alemán, en la noción de Bildung.*

14 Cfr. Borchmeyer, 1979: 3; Gnüg, 1983: 117s.; Groppe, 2009: 21; Jauss, 1990: 84; Vosskamp, 1989: 344. Dice Groppe: “La idea de formación remite al Terror de Robespierre y a la pregunta de cómo se podrían realizar los objetivos de la Revolución francesa sin que estos traigan como consecuencia el terror y la disolución política. La solución fue *la formación del ser humano*” (2009: 21).

15 El subcapítulo “Ascenso de la burguesía”, incluido en el libro *Sentimentalismo* (1974), de Sauder, sigue siendo fundamental para comprender este fenómeno.

16 Cfr. Kocka, 1995; O’Boyle, 1968: 584-608; Ruppert, 1983: 192; Sorg, 1983: 30.

La categoría social de burguesía alemana ilustrada y el concepto idealista-clasicista de *Bildung*, entendido como desarrollo armonioso de la personalidad, son, en efecto, inseparables. La formación es el “proyecto de una conducción burguesa de la vida” (Groppe, 2009: 10), ideado complejamente como una oposición apolítica respecto de la nobleza que incluye, al mismo tiempo, de forma contradictoria, un posible acercamiento a la misma vía ascenso social. La *Bildung* y, un poco más tarde y en el marco de la refuncionalización del género novela como medio de educación del lector y de eclosión de los géneros autobiográficos en los países centrales de Europa, el *Bildungsroman*, expresarían, desde esta óptica, un apolitismo burgués “obligado” por las circunstancias –muy distintas a las que existían en Francia e Inglaterra, países en los que sí había una esfera pública burguesa propiamente dicha– y vinculado, por otro lado, a diversos fenómenos como, centralmente, la reivindicación de la esfera íntima y familiar.¹⁷

Este proceso histórico-intelectual fue entendido en los términos de un *individualismo cultural apolítico* (por Wilhelm Dilthey en su *Vida y poesía*, de 1906) o de una *introversión de la utopía*. En su *Ideología y utopía* (1929), por ejemplo, al referirse al segundo tipo ideal de mentalidad utópica, la *idea humanitario-liberal*, Karl Mannheim sostiene que, en Alemania, donde no fue posible seguir el camino del ataque político como en Francia, “la *utopía se introvertió* y adoptó un matiz subjetivo. En este caso, la vía hacia el progreso no se buscó por hechos externos o revolucionarios, sino exclusivamente por la constitución interna

17 No es menor, respecto de esto último, que la palabra *familia* es resignificada a mediados del siglo XVIII en la lengua coloquial alemana como *comunidad íntima, del sentimiento y del espíritu*, enfrentada a la esfera de lo público, que, en cambio está regida por una *ratio* impersonal (Habermas, 1996: 107-116; Sauder, 1974: 51).

del hombre y sus transformaciones” (1973: 223). Es su conferencia “Goethe como representante de la época burguesa”, pronunciada en 1932, Thomas Mann se refirió a este fenómeno, por su parte, como *individualismo formativo*, y como *época de la formación humana clásica*.¹⁸

18 El autor de *La montaña mágica* se refiere allí a “una época de la cultura alemana, la época clásica, a la que los alemanes deben el honroso título de pueblo de poetas y pensadores; [una] época de un individualismo idealista que estableció verdaderamente el concepto alemán de cultura y cuyo encanto humano consiste, especialmente en la obra de Goethe, en una característica unión psicológica de autoformación y autoperfeccionamiento, con el pensamiento educador, de suerte que ese pensamiento forma el puente y es la transición entre el mundo de lo íntimo y personal y el mundo de lo social. [Se trata pues] de la época de la formación humana clásica” (Mann, 1961: 71).

Capítulo 2

Bildungsroman

El reconocimiento del *Bildungsroman* en cuanto tipo específicamente nuevo de novela, así como la reflexión teórica sobre él, surge, pues, en el contexto de la reelaboración conceptual de la noción de *Bildung*: *esta constituye la condición de posibilidad para la existencia del subgénero novelesco*. Pero ¿qué relación hay efectivamente entre el concepto histórico-filosófico de *Bildung* y el subgénero, más allá del nombre en común? Los primeros escritores de *Bildungsromane*, Wieland y Goethe, se hallaban sin dudas interesados en las discusiones epocales acerca de la formación; no obstante, constituiría un error ver en sus novelas de formación, tan solo, un intento por involucrarse en el debate teórico-filosófico. ¡En tal caso, habrían escrito ensayos o tratados, pero no novelas! Es por esto que creemos más conveniente plantearnos aquí los siguientes interrogantes, de respuesta más sencilla: ¿Cuándo se empezó a hablar de *Bildungsromane*? ¿Por qué? ¿En qué términos? ¿Cómo fue cambiando el modo de entenderlo?

2.1. De Blanckenburg a Bajtín

El primer documento teórico de la historia de recepción de la novela de formación es el *Ensayo sobre la novela* (1774),

del ilustrado y pietista Friedrich von Blanckenburg. Este libro, un verdadero “clásico” en la crítica del *Bildungsroman*, es, en rigor, una temprana exégesis de la *Historia de Agathon* de Wieland, pero constituye, al mismo tiempo, el primer documento teórico de la historia de recepción de la novela de formación, que aún no existía en tanto tal. Blanckenburg, en efecto, se refiere a la novela en general, pero lo que afirma al respecto es más bien apropiado para reflexionar acerca del *Bildungsroman*. Los aportes de Blanckenburg son, a grandes rasgos, dos.

El primero es afirmar que el objeto de la novela (de formación) de Wieland, a diferencia de lo que había ocurrido hasta entonces con la novela, en la que importaban más los acontecimientos externos, es la *formación del carácter del héroe*. Lo propio de la novela es, según él, la representación del “ser” del hombre, de su “estado interior”, su “interioridad” (Blanckenburg, 1965: 19). Hay que señalar que Blanckenburg es, en realidad, más osado: lo plantea como un *deber ser* del género, y considera como signo de “inferioridad” estética y moral el hecho de que una novela no se interese por el desarrollo de la psique del héroe. En el ensayo se hace hincapié, una y otra vez, en que no es un ser estático el objeto de la novela. Blanckenburg sintetiza sus ideas en la fórmula *historia interior*: la novela debe poner en escena la “formación de un carácter a partir de diversos acontecimientos” (*ibid.*: 201).

El segundo aporte es el postulado de que la novela debe concebir *un universo organizado no solo causal, sino también teleológicamente*. El mundo concebido por el poeta no es ni puede ser contingente, sino que está regido por un *fin último*, que no es otra cosa que un ideal de *perfección* (*ibid.*: 202). En virtud de esto, el héroe atraviesa un proceso de necesario autoperfeccionamiento involuntario a partir de las experiencias que vive, en un mundo idealizado, que

solo puede actuar positivamente sobre él. La degeneración del hombre no debería constituir una posibilidad. El desarrollo del héroe debe concluir en un punto óptimo, un estadio de desarrollo que represente el mejor de los mundos posibles, dadas sus disposiciones innatas particulares y los acontecimientos externos que lo determinaron (*ibid.*: 204s.). Así, al final todo el camino recorrido aparece como un despliegue paulatino y necesario en dirección al punto de relativa perfección final.

De modo que en el *Ensayo sobre la novela* se sientan las bases para concebir la idea de que con el *Agathon* nace un tipo de novela novedoso respecto de sus precursores ingleses (Defoe, Fielding y Richardson), basado en la plausibilidad psicológica y en una *teleología optimista* del desarrollo del individuo. Más allá de que sea llamativo que este postulado se contradice con el patente tono irónico y escéptico del final de la novela de Wieland (*cf.* Beddow, 1982: 61), lo cierto es que detrás de las reflexiones de Blanckenburg parece esconderse, en vista del postulado del final armonioso, la noción de *Bildung*. Lo que se puede decir es que lo que explica la vinculación de la noción de *Bildung* con el *Bildungsroman* no es tanto el *Agathon* considerado *en sí mismo*, sino la aplicación del concepto de *Bildung* por Blanckenburg con el fin de dilucidar la particularidad y novedad de la novela de Wieland.

Así, ya en este momento inaugural se verifica una divergencia entre la producción teórica acerca del *Bildungsroman* y la praxis novelística misma, lo cual es característico y básico para entender la brecha que separa la complejidad intrínseca de las novelas particulares y las concepciones más o menos estereotipadas que ligan unívocamente el *Bildungsroman* con la noción optimista, teleológica y armonizadora de *Bildung*. En vista de una de nuestras premisas, hemos de aclarar que, para nosotros, lo erróneo no es la

vinculación en sí misma –que consideramos fundamental para comprender las condiciones de existencia históricas de la novela de formación–, sino, antes bien, la idea de que existe un vínculo causal directo, no problemático.

En la historia de la teoría del *Bildungsroman*, con todo y más allá de este importante punto de partida, el nacimiento del subgénero sobre la base de la noción de *Bildung* ha sido explicado en buena medida a partir de una mentada relación de identidad entre el ensayo schilleriano *Sobre la educación estética del hombre, en una serie de cartas* (1795) y la novela de formación de Goethe, *Los Años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Lo que se postula es que la educación estética (en Schiller) funciona como un sinónimo de la formación (en Goethe). Rousseau vuelve a estar aquí en el centro del debate: así como la educación estética schilleriana es una corrección de la perfectibilidad rousseauiana, la formación de Wilhelm Meister es una propuesta “mejoradora” del tipo de educación antisocial que se propone en el *Emilio*. El *Wilhelm Meister* sería, así, “el *Emilio* alemán” (Jauss, 1990: 87 ss.), esto es, el *Emilio* de la *educación estética* (Jauss, 1984: 647-653).

El autor de *Los bandidos* también es importante como lector privilegiado de *Los años de aprendizaje*, y como precursor de un tipo interpretación *optimista, idealista*, de la novela de Goethe y, por lo tanto, *avant la lettre*, del *Bildungsroman*. En este punto Schiller no está solo, sino que comparte su “responsabilidad” con su colega y amigo Christian Gottfried Körner. Estos dos autores son, además de Blanckenburg, los iniciadores de la posibilidad de existencia de un modo específicamente optimista de concebir este tipo de novela. En una muy citada carta a Goethe acerca del *Meister*, Schiller sostiene que en esta novela vemos cómo el héroe “está pasando de un ideal vacío y borroso a una vida activa y definida, pero sin perder por

ello la fuerza de los ideales” (carta del 8 de julio de 1796) (Goethe y Schiller, 2014: 120).

Körner, por su parte, anota:

La unidad del todo la concibo como la representación de una bella naturaleza humana que se va formando gradualmente, a partir de la interrelación de sus disposiciones internas con las circunstancias externas. La meta de esta formación es un *equilibrio* perfecto: armonía con libertad (Carta a Schiller de noviembre de 1796, publicada en la revista *Die Horen*). (Schiller y Körner, 1973: 252)

La recepción clasicista que Schiller y Körner hicieron del *Wilhelm Meister* goetheano sentó las bases para una comprensión optimista de todo el *Bildungsgroman*. Aquí, la idea de una *utopía temporal*, que, según vimos, está en la base de la compleja noción de formación, adquiere unos rasgos muy específicos: la utopía se entiende como un *télos normativo de la totalidad armoniosa individual*, un estado de perfección (una utopía) que se tiende a alcanzar, o a la que el héroe se aproxima, en los casos venturosos como el de un Wilhelm Meister, al final de un proceso formativo. La formación sería, así, el camino del héroe hacia su plenitud vital.

Lo cierto es que el término *Bildungsroman* aparece recién unos años después. Karl Morgenstern fue quien pasó a la historia de la crítica literaria al acuñarlo, en una serie de tres lecciones universitarias dictadas en los años 1810, 1819 y 1820.¹ Al hacerlo, llevó a cabo una operación crítica de enormes implicancias en la historia de la

1 Y publicadas, respectivamente, en 1811, 1820 y 1824. Los títulos de estos trabajos son, respectivamente: “Sobre el espíritu y la relación entre una serie de novelas filosóficas”, “Sobre la esencia del Bildungsroman” y “Acerca de la historia del Bildungsromans”.

recepción posterior. En esencia, se basó en Blanckenburg y en el modo en que el *Wilhelm Meister* de Goethe había sido recibido por Schiller y Körner, y vio allí el criterio de definición de un nuevo subgénero de novela, al que denominó “*Bildungsroman*”.

En toda novela de formación –y el modelo es, evidentemente, el *Wilhelm Meister*–, dice, en esta línea, se pone en escena la formación del héroe hasta un *determinado estadio de perfección*, una armonía formativa. Dice Morgenstern: “La representación de un hombre que se forma gradual y naturalmente, mediante la interrelación de sus disposiciones internas con las circunstancias externas” (Morgenstern, 1988: 66). De modo poco original, ciertamente, agrega que “la meta de esta formación es un equilibrio perfecto. Armonía con libertad”; y concluye, por lo demás, que de este modo se fomenta la formación del lector (*ibíd.*: 64).²

En sus *Lecciones sobre la Estética* (1819-1829, aunque publicadas recién entre 1835 y 1838) G. F. W. Hegel inauguró un modo diferente de leer el *Bildungsroman*, en el que el énfasis no está puesto ya en la idealización, en el componente “optimista”, sino en la idea de *resignación* o *renuncia*. Hegel sostiene que la novela (de formación),³ entendida como “la moderna epopeya burguesa”, se define por un “conflicto entre la poesía del corazón”, de un lado, “y la prosa opuesta de las relaciones [y] el azar de las circunstancias

2 Décadas más tarde, el diccionario de los hermanos Grimm definiría una de las acepciones del término *Bildung* citando el *Wilhelm Meister* goetheano: “todos los hombres entregados a la formación de su espíritu [innere Bildung], olvidan las circunstancias exteriores” (Goethe, 2000: 579; Grimm, 1860: 225). Esto es: se entiende el término *Bildung* como *innere Bildung*, *formación interior*, como un proceso de orden estrictamente anímico, advirtiendo, además, con Goethe, acerca de los peligros que acarrea esto para el individuo.

3 Dice Selbmann: “En la medida en que Hegel describe [una] de las relaciones de oposición que se emplean una y otra vez para caracterizar a las novelas de formación, sus ideas generales sobre la novela pueden ser referidas asimismo a la novela de formación” (1988: 16).

externas” (2007: 786), de otro. El énfasis en el segundo polo de la oposición y la idea de que “los años de aprendizaje” del héroe no son sino los años de “educación del individuo en la realidad efectiva dada” (*ibíd.*: 434) fundan un nuevo modo (más crítico y distanciado) de leer el subgénero.

Los individuos, dice Hegel, “con sus fines subjetivos del amor, el honor, la ambición, o con sus ideales de mejoría del mundo”, se enfrentan al orden existente, a la “*prosa de la realidad efectiva* que por doquier les pone dificultades en el camino”, que, “en su inflexible firmeza”, “no cede a sus pasiones, sino que interpone como un obstáculo la voluntad del padre, de una tía, relaciones civiles”. Así prosigue:

Estos nuevos caballeros son particularmente jóvenes que deben arrostrar el curso del mundo, el cual se realiza a sí en vez de los ideales de aquellos; y tienen por una desgracia que haya en general familia, sociedad civil, Estado, leyes, profesiones, etcétera, pues estos aspectos sustanciales de la vida se oponen cruelmente con sus barreras a los ideales y al derecho infinito del corazón. [...] se trata ahora de abrir una brecha en este orden de cosas, cambiar el mundo, mejorarlo o, pese a este, al menos recortar un cielo sobre la Tierra: buscar, encontrar a la joven como es debido, y tomarla, conquistarla y arrancarla de sus malvados parientes u otras nefastas relaciones. Pero, ahora bien, estas luchas no son en el mundo moderno más que *los años de aprendizaje*, la educación del individuo en la realidad efectiva dada, y alcanzan con ello su verdadero sentido. Pues el fin de tales años de aprendizaje consiste en que el sujeto escarmiente, se forme con sus deseos y opiniones en las relaciones subsistentes y la racionalidad de las mismas, entre en la concatenación del mundo y consiga en ella un puesto adecuado. (*ibíd.*: 434)

La novela (de formación) parece consistir, según esto, en una *integración sin ideales a la prosa de la realidad*, esto es, en una *resignación*. Pero esto debe ser matizado o, al menos, hay que pensar que la definición de Hegel es ambigua. Este afirma que “los caracteres primeramente contestatarios hacia el ordenamiento habitual del mundo aprenden a reconocer en este lo auténtico y sustancial, se concilian con sus relaciones y entran eficientemente en ellas”. No obstante, también dice que los héroes, al mismo tiempo, “eliminan, de lo que operan y llevan a cabo, la figura prosaica, y con ello sustituyen la prosa previa por una realidad efectiva afín y aliada a la belleza y el arte” (Hegel, 2007: 786). De modo que hay, también en Hegel, un componente *idealizador*: la eliminación de “la figura prosaica” refiere a ello. El aporte de Hegel consiste, por lo demás, en que por primera vez en la historia de la teoría y crítica del *Bildungsroman*, se llama la atención también respecto de *aquello que pierde* el sujeto en su desarrollo y en su integración.

Las muy influyentes consideraciones de Wilhelm Dilthey merecen un lugar destacado en una historia del *Bildungsroman*. Dilthey emplea la palabra *Bildungsroman* por primera vez en su *Vida de Schleiermacher* (1870): “Quisiera llamar *novelas de formación* a las novelas que siguen la escuela del *Wilhelm Meister* (pues la forma artística de Rousseau, a ellas emparentada, no continuó influyendo sobre ellas)” (Dilthey, 1922: 317). La fecha en que publica su trabajo, esto es, un año antes de la fundación del Imperio, no es casual. Dilthey fue el gran popularizador, entre otras cosas, de una interpretación nacionalista, germanófila del *Bildungsroman*, de una comprensión de este como propiamente alemán y ajeno a la civilización occidental.

En *Vida y poesía*, de 1906, se vuelve a ocupar de la novela de formación. El énfasis vuelve a estar puesto, como con Blanckenburg, Schillery Körner, y Morgenstern, en la armonía al final del desarrollo y, asimismo, en la idea de

interioridad. Nótese, además, cómo la *personalidad*, entendida como valor, se constituye en la categoría central en el acercamiento al *Bildungsroman*.⁴ En efecto, en un apartado dedicado a la obra de Hölderlin, Dilthey, uno de los grandes animadores de la “filosofía de la vida”, dice:

El *Hiperión* figura entre las *novelas de formación* que surgieron en Alemania bajo la influencia de Rousseau, de la *tendencia de nuestro espíritu durante esta época hacia la cultura interior del hombre*. [Las novelas de formación] nos representan al joven de aquellos días; nos exponen cómo entra *en la vida bajo un dichoso amanecer*, cómo busca las almas afines a la suya, cómo se encuentra con la amistad y con el amor, y cómo *choca y lucha con las duras realidades del mundo*. [Así, el héroe] va haciéndose hombre bajo las múltiples experiencias de la vida, [...] se encuentra a sí mismo y cobra conciencia de su misión en el mundo. El tema de Goethe era la historia de un hombre que se va formando para la acción, el de los románticos era el poeta; el héroe de Hölderlin es la naturaleza heroica que pugna por manifestarse en el todo, y, por último, se ve obligado a replegarse dentro de su propio pensamiento y su poesía.

Estas novelas expresan, pues, el *individualismo de una cultura circunscripta a la órbita de intereses de la vida privada*. [...] quien hoy lea [una novela de formación], percibirá en estas viejas páginas el aliento de un mundo caduco, la transfiguración de la existencia bajo la luz mañanera de la vida, un derroche infinito de sentimientos dentro de una existencia limitada, un poder

4 Para una discusión de la noción de personalidad, *cfr.* el reciente libro de Francisco García Chicote, *El sujeto de la emancipación. Personalidad y capitalismo en György Lukács y Siegfried Kracauer* (2018).

oscuro, soñador, oculto todavía de los ideales que palpitan en las jóvenes almas alemanas, que por aquel entonces se hallaban tan dispuestas a lanzarse a la lucha contra este mundo anticuado en todas sus formas de vida y que eran, a la par, incapaces de resistirla.

La novela de formación se distingue de todos los anteriores poemas biográficos [se refiere al *Tom Jones*, de Fielding] por el hecho de que expone de un modo consciente y artístico lo que hay de universal humano en la trayectoria de una vida. Aparece siempre en conexión con la nueva psicología del desarrollo, tal como fue fundada por Leibniz, con la idea de una educación natural que sigue la trayectoria interior del alma, que tiene su punto de partida en el *Emilio* de Rousseau y que arrastró consigo a toda Alemania, y con el ideal de la humanidad, con el que Lessing y Herder entusiasmaron a su época. Se intuye en la vida del individuo un desarrollo sujeto a leyes, en el que cada una de sus fases tiene un valor propio y sirve, al mismo tiempo, de base para una fase más alta. *Las disonancias y los conflictos de la vida aparecen como los puntos necesarios de tránsito del individuo en su senda hacia la madurez y la armonía.* Y la dicha suprema de los hijos de la tierra es la *personalidad*, concebida como la forma unitaria y fija de la existencia humana. Este *optimismo del desarrollo humano* [...] no se ha proclamado nunca con mayor alegría ni mayor seguridad de vida que en el *Wilhelm Meister* de Goethe: *un brillo imperecedero de alegría de vivir irradia de esta novela y de la de los románticos.* (1953: 369)

La idea de Dilthey es que el héroe encuentra un sentido por más que, o en virtud de que, le da la espalda al mundo social. La conjunción contradictoria entre la *tendencia a la*

interioridad y la *necesaria ganancia al final del desarrollo* (el héroe “se encuentra a sí mismo”), que supone un intento de superación de la oposición hegeliana entre la “poesía del corazón” y la “prosa de la vida” (aquí, “las duras realidades del mundo”), es sintomática de la interpretación diltheyana del *Bildungsroman*: la ganancia en términos personales se alcanza *a pesar de* esa realidad o en su abandono. En la medida en que “[l]as disonancias y los conflictos de la vida aparecen como los puntos necesarios de tránsito del individuo en su senda hacia la madurez y la armonía”, por lo demás, queda en evidencia el elemento idealizador: el recorrido del héroe, necesariamente, *termina bien*.⁵

Esta perspectiva tuvo enormes consecuencias en la historia de la teoría del *Bildungsroman*, pues a partir de entonces se concibió a las novelas de formación como novelas de la interioridad, del fuero interno, un tipo de novela que vendría a ser una variante específicamente alemana del género burgués y europeo *novela*. No hay que olvidarse de que Dilthey basa su definición del *Bildungsroman* en el

5 En el mismo sentido apunta lo siguiente: “La potencia del Estado, de que eran exponentes la burocracia y el ejército, se alzaba, en los estados alemanes medianos y pequeños, como una *fuerza extraña* frente a la generación de los escritores. La gente se deleitaba y se entusiasmaba con los descubrimientos de los poetas en *el mundo del individuo y de su propia formación*” (Dilthey, 1953: 369). En este punto, Dilthey repite argumentos expresados ya en su *Vida de Schleiermacher*. El apolitismo, la preferencia por la vida intelectual y poética, la cultura de la interioridad, de la vida privada, son cualidades que Dilthey considera positivas, en la medida en que habrían servido para definir una especificidad alemana y una identidad nacional. Para Dilthey la formación implicaba la capacidad de referirse con juicio fundado al arte, la literatura y las ciencias, y fue un criterio de pertenencia para la burguesía ilustrada que se convirtió, en la época previa a la fundación del Imperio, en un modelo para la autocomprensión y formación de una identidad nacional; el ideal que subyace a la argumentación de Dilthey es el de la formación de una comunidad nacional de hombres ilustrados. La fundación del Imperio (1871), precisamente, vendría a posibilitar, para Dilthey el abandono de la vida volcada hacia la “interioridad”: es por eso que habla de la tendencia del espíritu hacia el interior en “esta época”, es decir, en la época de Rousseau, dando a entender que el presente ha instaurado otras condiciones histórico-políticas, en las que se ha vuelto factible la conformación de una comunidad política nacional.

Hiperion de Hölderlin, cuyo héroe homónimo termina su “formación” recluido en su interioridad en el seno de la naturaleza. Dilthey postula, además, de manera a nuestro entender muy atinada, que las novelas de formación son novelas del pasado: según él, son testimonio de una época que ya no existe.

El hecho de que en su *Teoría de la novela* (1914-1915, publicado como libro 1920), György Lukács (1988) utilice el término *novela de educación* (*Erziehungsroman*) y no el de *Bildungsroman*, obedece a una toma de distancia crítica respecto de la filosofía de la vida de Dilthey, así como, en cierto modo, un “retorno” a Hegel. La novela de educación es el tercero de los tipos novelísticos analizados y está caracterizado como la *búsqueda* de un “término medio” (de un equilibrio) entre la acción, es decir, el históricamente anterior Idealismo abstracto, cuyo representante típico es *Don Quijote*, de un lado, y la contemplación, el históricamente posterior Romanticismo de la desilusión, que Lukács ejemplifica con *La educación sentimental*, de otro (*ibíd.*: 402). En la novela de Cervantes, piensa Lukács, el alma es más pequeña que el mundo, por lo que solo puede descargarse en actos; en la de Flaubert, en cambio, el alma es más grande que el mundo ya alienado del capitalismo consolidado, por lo que solo encuentra un sentido en el repliegue solitario sobre sí misma.

La novela de educación se propone como aquella en la que es posible un entendimiento entre el alma y el mundo. En este contexto aparece la categoría de *reconciliación*: el tema de la novela de educación sería “la *reconciliación* del individuo problemático, guiado por el vivido ideal, con la concreta realidad social”, “[de la] interioridad con el mundo” (*ibíd.*: 399), razón por la cual “se suprime, postulativamente al menos, la soledad del alma” (*ibíd.*: 400). La *reconciliación* del héroe con la realidad supone un *más allá*

de los convencionalismos, una “comunidad humana e íntima, una comprensión y una capacidad de colaborar en lo que respecta a lo esencial”. Esta entraña, de hecho, la posibilidad del “entendimiento [entre los hombres] y de la acción conjunta”. Es en este sentido que el individuo solitario aparece ahora como una “cosa provisional”, a ser superada por medio de un “proceso educativo” mediante el cual los hombres se adaptan y acostumbran a convivir y cooperar (*ibid.*: 400). Lo que Lukács coloca en primer plano es, así, lo contrario de aquello que resaltaba Dilthey: si este se refería a las novelas de formación como novelas de la individualidad, el filósofo húngaro destaca la sociabilidad, el momento de la trabajosa agregación del individuo a la sociedad.

Las ideas de Dilthey, con todo, sobrevivieron a la crítica indirecta lukácsiana. Tanto el derechista *Espíritu de la época de Goethe*, de H. A. Korff (el tomo dedicado al Clasicismo alemán es de 1930) como Thomas Mann retomaron, en efecto, muchos conceptos que aparecían en *Vida y poesía*. El primero sostiene que en *Los años de aprendizaje* –y, por extensión, se puede pensar, en el *Bildungsroman*– tiene lugar un *equilibrio* entre el yo y el mundo, una armonía del individuo con la sociedad en el que resuenan la “idea de belleza” y el ideal clásico de la “bella humanidad” (Korff, 1988: 322s.). No muy ajeno a estas ideas se muestra el autor de *La montaña mágica*: en su “Goethe como representante de la época burguesa”, un discurso pronunciado en 1932 con motivo del centenario de la muerte de Goethe, se refiere, a la hora de hablar de *Los años de aprendizaje*, al “individualismo idealista”, a la “autoformación” y al “milagro de la personalidad” (Mann, 1961: 70s.).

En un texto anterior, “La novela de desarrollo” (1916), sin embargo, Mann (1993) había sido más radical: allí llamaba *Bildungsroman* (término que usaba como sinónimo del de *Entwicklungsroman* o novela de desarrollo) a “un subtipo

de novela que es alemana, típicamente alemana, legítimamente nacional”. Su “legitimidad nacional”, sostiene, “está íntimamente relacionada [de un lado] con el concepto alemán de *humanidad*, el cual, a causa de ser producto de una época en la que la sociedad se atomizó e hizo de cada ciudadano un hombre, carecía casi absolutamente de [un contenido] político”. De otro lado, se halla ligada con el *individualismo formativo*, que sería propio de la época anterior a la fundación del Imperio (*ibíd.*: 289).⁶

Lukács se volvió a ocupar del subgénero en *Goethe y su época* (el artículo sobre *Wilhelm Meister* es de 1936, el libro se publicó en 1947). Allí propone una definición de la novela de educación (de nuevo, se niega a hablar de *Bildungsroman*), del cual *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* sería el modelo más acabado y perfecto. Para esto se vale de las nociones de renuncia y desilusión. En efecto, lo central de la novela goetheana es que su héroe...

renuncia a una actitud puramente subjetiva respecto de la realidad y llega a una comprensión de la realidad objetiva y a la actividad en ella tal como es. *Años de aprendizaje [sic.]* es una novela pedagógica [*i. e.* una novela de educación], su contenido es la educación del hombre para la comprensión práctica de la realidad. (Lukács, 1968: 105)

La explicación de la negativa a emplear el término popularizado por Dilthey reside en el hecho de que para este la formación se realizaba “a espaldas” de la realidad. Lo que piensa Lukács es precisamente lo contrario: para él,

6 El hecho de que Mann considere el *Bildungsroman* en términos históricos, como manifestación de una época *típicamente alemana e individualista*, está en relación con su proyecto de escribir una parodia del mismo: sus *Confesiones del estafador Felix Krull*. El texto “La novela de desarrollo” fue escrito en el contexto de producción de esta novela (finalmente publicada en 1954).

las novelas de formación (se refiere, a decir verdad, tan solo a Goethe y al *Enrique el verde* de Keller) representan héroes antivoluntaristas que “se dejan” instruir por la realidad. Se trata de aprender de la realidad y no de desarrollarse *a pesar* de las limitaciones que ella impone, como sugeriría, desde Dilthey, la noción de *Bildungsroman*. El objetivo de Lukács es “recuperar” a Goethe, que había sido falseado por el nazismo: la intelectualidad nazi lo había considerado exponente máximo de una cultura alemana pretendidamente antioccidental e irracionalista. Lukács contrapone al Goethe de los nazis un Goethe ilustrado, racionalista, que apuesta por una conciliación entre el individuo dispuesto a instruirse y la sociedad. De ahí que Lukács hable de *novela de educación* y no de *novela de formación*. A partir de *Goethe y su época*, la perspectiva “realista” de Lukács tuvo una amplia repercusión y sirvió para conjurar, en cierto modo, la lectura “esencialista” llevada a cabo por Dilthey.

Bajtín sigue la línea hegeliano-lukácsiana en “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo” (1938; en Occidente, se conoció recién en 1979), al distinguir cuatro tipos de novela: la novela de vagabundeo, la de pruebas, la novela biográfica y la de educación, al interior de la cual reconoce cinco variantes. La que aquí nos interesa está representada “por un cierto camino del desarrollo humano desde un idealismo juvenil e iluso hacia la madurez sobria y práctica” (Bajtín, 1995: 213). “Este camino”, agrega Bajtín, “puede complicarse en el final por diferentes grados de escepticismo y resignación. Este tipo de novela se caracteriza por la representación de la vida y del mundo como *experiencia* y *escuela* que debe pasar todo hombre sacando de ella una misma lección de sensatez y resignación” (*ibid.*: 214). Bajtín incluye dentro de este tipo el *Agathon* de Wieland y el *Enrique el verde*, de Keller, y agrega, además,

que “los mismos elementos aparecen también en Hippel, Jean Paul y, desde luego, Goethe” (2002: 214).

Leo Löwenthal publica su introducción a la primera parte de *La conciencia burguesa en la literatura* en 1957; allí, desde la perspectiva del concepto de *renuncia*, que retoma de Lukács, al igual que su negativa a usar el nombre “*Bildungsroman*”, da cuenta del carácter a la vez conservador (el héroe termina por aceptar el orden institucional) y crítico-cultural (el lector es testigo, asimismo, de las resistencias, en general internas, anímicas, del héroe) del tipo novelístico al que se refiere como *novela de educación*. Esta, dice...

tan característica de la sociedad liberal, tiene casi siempre la siguiente estructura: al comienzo, el héroe se rebela contra las condiciones de vida que le son impuestas; al final no solo reconoce que estas son físicamente más poderosas que él, sino incluso que son internamente legítimas. (Löwenthal, 1990: 10s.)

Löwentahl agrega que, sin embargo, los deseos del héroe, que se ven comprometidos en este proceso de integración social, así como sus sentimientos de “preocupación” y “tristeza”, representan una “resistencia” solapada contra los poderes sociales preexistentes (*ibid.*: 11). Las dudas finales de Wilhelm Meister, así como la relativa tristeza con la que Heinrich Lee lleva a cabo su proceso de maduración, son puestas de relieve aquí. La ganancia del héroe, se señala, no es absoluta: en las novelas de formación –parece querer decir el autor– no hay nada que se asemeje a un final armonizador.

No se puede dejar de referir aquí a *Wilhelm Meister y sus hermanos* (1981), de Jürgen Jacobs, pues no solo se trata de un libro central en la teoría de la novela de formación sino que, además, según nuestro parecer, propone un

modo apropiado de entenderla. A partir de su publicación, por así decir, el estudio de las novelas de formación pasó a ser una disciplina más o menos autónoma dentro de la Germanística. No obstante, sigue por lo general la línea lukácsiana: no es un abordaje del todo original. Jacobs sostiene la tesis del *final ambiguo* del subgénero. Piensa que hay una *idea de base armonizadora*, que hace que el individuo y la sociedad no aparezcan como enemigos inconciliables, sino como potencialmente integrables (1983: 13). Lo típico es, pues, “el desarrollo del héroe en su relación conflictiva con el mundo, y la tendencia a alcanzar un estado final de equilibrio armonioso”, entendido lukacsianamente como “reconciliación entre el yo y el mundo” (ibíd.:15), esto es, como un estado de felicidad conseguido tras un esfuerzo y negociación.

La tendencia al final armonioso, a la solución armoniosa del conflicto yo/mundo, no implica un desarrollo aporético para el héroe, sino que, reconocida la escisión que desgarrar al individuo moderno, se trata de “pactar” con la realidad, de llegar a un “acuerdo”. El autor reconoce, así, un doble movimiento final propio de toda novela perteneciente al subgénero: una idealización de la realidad, de un lado, y una renuncia en tanto “momento de resignación”, de otro (ibíd.: 21). Jacobs afirma que el *Bildungsroman* debería ser estudiado en los términos en que Lukács estudió la novela de Goethe: como una conjunción contradictoria entre “optimismo y desilusión”, entre un momento utópico y otro de resignación.⁷ En esta línea, el autor adelanta la conclusión de que el subgénero debe ser entendido como “incompleto” o “inacabado”: el momento de la renuncia implica que el ideal no pudo realizarse por completo en el suelo de la realidad, de modo que el optimismo formativo,

7 En este libro, nos manejamos con la misma premisa.

inherente a la noción de *Bildung*, tiene que sufrir una corrección necesaria a fin de no quedar relegado al terreno de lo imaginario.

2.2. Dos tradiciones críticas en pugna

Del desarrollo anterior se puede deducir lo siguiente: pensar en una *especificidad* de la noción de formación en los términos de su surgimiento histórico moderno como tergiversación de la *perfectibilidad* rousseauiana, sus vínculos con la *revolución estética* schilleriana y con la situación sociopolítica de la burguesía alemana, supone postular que la *Bildung* implica un proceso dialéctico-temporal de índole (a) *interior*⁸ que (b) tiene lugar en un *mundo* en mayor o menor medida *idealizado*, en virtud de lo cual puede tener lugar (c) un *proceso de integración social satisfactorio*, esto es, *armonioso*, en el sentido de que implica una ganancia tanto para el individuo formado, que deviene, precisamente, un *individuo armonioso*, como para el conjunto social al que se une en vista de esa formación.

Es decir, pensar la formación en los términos de su especificidad respecto de nociones emparentadas como *educación* o *aprendizaje* es entenderla en su carácter *idealista*. En lo que respecta a la historia intelectual y, más en concreto, a las teorías classicistas de la noción de *Bildung* (Herder, Goethe, Schiller, Von Humboldt), esto es, evidentemente, correcto. El problema surge cuando a la hora de entender qué es un *Bildungsroman* se recurre, unívocamente, a esta noción de formación. Es lo que hicieron autores como

8 No se trata de negar la importancia del mundo exterior; es solo que las interpretaciones *idealizantes* ponen su énfasis en el *desarrollo interior* de la *personalidad* y el *carácter* del héroe, y consideran que las circunstancias externas tienen una importancia secundaria.

Blanckenburg, Schiller y Körner antes de que existiera el término mismo y, después de su invención, por eso, de un modo mucho más conciente, Morgenstern, Dilthey, Mann y Korff, entre muchos otros. En efecto, focalizar en la noción idealista de *Bildung* para comprender el *Bildungsroman* supone recurrir a conceptos como los de *armonía, equilibrio, perfeccionamiento gradual, formación de la personalidad, autorrealización*. Lo que equivale a decir que se trata de una lectura *optimista*, de un lado, y *teleológica*, de otro: el acento está puesto en lo que *gana* el héroe en su proceso de desarrollo. Además, se postula la premisa de que, al final, el héroe accede a una *perfección humana* o, en otros términos, adquiere una *personalidad*, entendida como relación de armonía y equilibrio entre el pleno despliegue de sus potencialidades innatas y la inclusión en un todo social.

¿En qué novela piensan, en particular, aquellos que se basan en este contenido semántico de la noción de formación? No es menor el hecho de que los primeros exégetas no pensaban en el *Bildungsroman*, que aún no existía como tal, sino en *Los años de aprendizaje*. Es por esto que indagar qué se dijo históricamente sobre el subgénero supone muchas veces describir qué se ha escrito sobre la novela de Goethe: la historia de la recepción de uno y otra es en muchos puntos coincidentes.⁹ Algunos trabajos han demostrado ya que es insostenible leer *Los años de aprendizaje únicamente* desde la óptica de la optimista e idealista noción de *Bildung* (May, 1957; Steinecke, 1984: 191 ss.). Pensar unívocamente el *Bildungsroman* desde la perspectiva de la *especificidad alemana* de la noción de formación conduce a la lamentable situación de tener que afirmar que solo *Los años de aprendizaje* –y, en todo caso, *El verano tardío*– es

9 Acerca de la cuestión del *rol prototípico*, en la historia del subgénero, de *Los años de aprendizaje* goetheanos, cfr. Vosskamp, 1989: 340 ss.

una novela de formación, pues en todas las demás resulta imposible descubrir un desarrollo “armonioso” de la personalidad. Incluso, si se la estudia con mayor cuidado, la novela de Goethe tampoco parece poner en escena tal cosa.

El *Bildungsroman* se nutre del discurso socio-históricamente rico de la *Bildung*: esto no puede ser negado. Es algo que se verifica en un *nivel contenidístico*. Dijimos ya que la importancia atribuida a la *Bildung* se explica a partir del atraso socio-político de la Alemania de fines del siglo XVIII. Pues bien, las novelas de formación dan cuenta de esto, por un lado, mediante la proliferación de *héroes lectores* como Anton Reiser, Wilhelm Meister, Heinrich Lee y Heinrich Drendorf; y, por otro, a través de la pasión teatral o *teatro-manía* de esos mismos héroes pertenecientes a la pequeña (Anton, en *Anton Reiser*; Wilhelm, en *La misión teatral*) o a la gran (Wilhelm, en *Los años de aprendizaje*) burguesía. Este es el modo en que, en general, el *Bildungsroman* da cuenta, precisamente, de las penosas condiciones socio-políticas de los territorios alemanes. En efecto, la inclinación por la lectura y el teatro proporciona a los jóvenes héroes hijos de la burguesía “una vía de salida individual”, además de que “sirve como compensación de la opresión social” (Selbmann, 1994: 49). El hecho de que la cuestión de la *formación estético-intelectual* de los pequeñoburgueses y burgueses aparezca tematizada en las novelas de formación como compensación de un problema de índole socio-política es, por otro lado, un factor de peso a la hora de sostener que estas no pueden ser entendidas cabalmente sin acudir al concepto dieciochesco de *Bildung*: no tenerlo en absoluto en cuenta supone perder de vista las condiciones de producción históricas mismas del subgénero.

Sin embargo: la noción de *Bildung*, entendida en los términos anteriormente sugeridos, no alcanza para echar luz sobre *todo* el subgénero. Heinrich Lee quiere ser pintor,

pero no puede leerse en ese deseo la tentativa de sublimar la participación política imposible de su clase social (por empezar, porque es suizo, es decir, nace y se educa en un régimen republicano). Por otro lado, y de un modo fundamental, ¿cuál es la necesidad de imponerle a las novelas de formación el requisito de que representen un desarrollo interior (apolítico) en un mundo idealizado, organizado teleológicamente, en el sentido de que tienda a la integración armónica del individuo en el todo social, si en ninguna de estas obras literarias ocurre eso? Es, de forma evidente, problemático e inconducente establecer automáticamente una relación entre una noción teórico-filosófica y un conjunto de novelas temática y formalmente emparentadas entre sí.

Existe, por otro lado, una segunda tradición de lecturas del *Bildungsroman*, que se centra generalmente en las nociones de *resignación* y *renuncia*. Lo que tienen en común los autores que suscriben a esta es, asimismo, que tratan de evitar, más o menos conscientemente, el término *Bildungsroman* para referirse a las novelas que componen el subgénero, para usar, por lo general, el *menos idealista* y más políticamente correcto (piénsese en las palabras germanófilas del arriba citado Thomas Mann) *Erziehungsroman*, esto es, novela de educación o de aprendizaje. Podemos pensarla como *tradición realista y colectivista*, pues *hace hincapié en las determinaciones que la realidad social le impone al héroe y en el desenlace colectivo, comunitario de las novelas*. En este caso la especificidad del concepto de formación pierde su carácter definitorio, por lo que este ya no está tan claramente diferenciado de nociones como las de *aprendizaje*, *educación* o *maduración*. Desde las consideraciones acerca de la novela de Hegel, hasta, ya en el siglo XX, autores como György Lukács o Michail Bajtín deben ser incluidos entre quienes *hacen hincapié* (la diferenciación entre dos

tradiciones exegéticas es una cuestión de grado), a la hora de pensar el subgénero, básicamente en la noción de *renuncia* o *resignación*.

Hay, con todo, un aspecto que comparten las tradiciones idealizante y realista: ambas fundan sus perspectivas en *Los años de aprendizaje*. Recordemos que el anhelo de Wilhelm Meister es allí el de “formarme tal y como yo soy” (Goethe, 2000: 366). Mientras que, por el contrario, el misterioso y frío Jarno le indica que, si bien “es bueno que el hombre recién llegado al mundo tenga un alto concepto de sí mismo”, con todo, “cuando su formación ha alcanzado ya cierto grado, conviene que aprenda a confundirse con la masa, a vivir para otros y a olvidarse de sí mismo entregándose a una actividad regulada” (*ibíd.*: 572). Se trata de dos concepciones antagónicas del sentido de la vida y de la formación. En la novela de Goethe están contenidas, en efecto, *in nuce*, las dos posibilidades hermenéuticas que estamos comentando. El ideal formativo del joven Wilhelm Meister sirve de base a la línea interpretativa que nace en Schiller-Körner y que tiene su punto culminante en Dilthey. La concepción colectivista de los miembros de la *Sociedad de la Torre* y, en particular, del personaje de Jarno, parece constituir el fundamento de la tradición que “nace” con Hegel y que halla en Lukács su representante más típico.

2.3. Nuevas interpretaciones

Desde el último tercio del siglo XX y hasta la primera década del XXI, finalmente, se publicó una interminable cantidad de ensayos, artículos y libros sobre el subgénero, los cuales dan cuenta de una tal pluralidad y cantidad de lecturas, que el intento de reproducirlas íntegramente

sería inútil. Muchos autores han hecho análisis más o menos tradicionales, ligados a alguna de las dos tendencias históricas centrales. Lo que se puede decir es que recién a partir de la década de 1970 se comenzó a pensar el *Bildungsroman* de forma renovada. Si bien son en parte un desprendimiento de la *tradición idealizante*, los trabajos sobre el *Bildungsroman* y la utopía fueron importantes en este punto. Sobresalen “Utopía y *Bildungsroman*” (1982), de Martin Swales; y, sobre todo, los numerosos y valiosos aportes de Wilhelm Vosskamp, entre los que se destacan su introducción al volumen *Investigaciones de la utopía: estudios interdisciplinarios sobre la utopía moderna* (1982) y “La novela de formación como institución social literaria. Reflexiones conceptuales e histórico-funcionales sobre la novela de formación alemana a fines del siglo XVIII” (1989). También fueron renovadores los estudios que se interesaron por la relación entre el héroe y el narrador, como el muy citado *La ficción de la humanidad* (1982), de Michael Beddow.

Pero sobre todo se revolucionó el campo de estudios cuando se vio la necesidad de dejar de lado –en cierta medida– la ambigua noción de *Bildung* para prestar mayor atención a lo que *realmente* ocurría en los mundos narrados de las novelas. Los más radicales fueron los abordajes de Jeffrey L. Sammons (“El misterio de la novela de formación perdida”, de 1981) y Hartmut Steinecke (“*Wilhelm Meister* y los sucesores. La novela de Goethe y el desarrollo del género en el siglo XIX”, de 1984). El primero llegó a preguntarse, de manera provocadora, si entre las leyendas de la literatura alemana “existe alguna tan poco fundada y tan inconducente como el fantasma de la novela de formación decimonónica”, y propuso, por ende, que sería conveniente descartar el término (1981: 243). Esto último lo dice también Steinecke, quien sugiere incluso su reemplazo por el de *novela individual* o *de individuo* (1984: 191s.).

Dejando de lado estas posturas más bien nihilistas, a partir de finales de la década de 1970 se empezó a dejar de prestar tanta atención a la idea de *Bildung* para focalizar sobre cuestiones como las de género, incesto y herencia,¹⁰ la adolescencia y la crisis identitaria vivida por el hombre en ese periodo de su vida,¹¹ la maduración y formación entendidas como “cura” o “sanación” (de una enfermedad: el idealismo) y la búsqueda de la felicidad,¹² o la cuestión de la iniciación y los ritos de paso o pasaje atravesados por el héroe en su crecimiento y en su paso hacia la vida adulta.¹³ Lo que podemos concluir aquí es que la teoría y la crítica del *Bildungsroman* dejaron de repetir siempre lo mismo con algunas variaciones cuando recurrieron al auxilio de otras disciplinas: sobre todo, de la psicología y la antropología. El riesgo que corren todos estos enfoques novedosos, en todo caso, es el de perder la mirada de conjunto.

Lo que hay que resaltar, al fin, como ya hemos dicho en la Introducción –y esto es importante en relación con los fines de este libro–, es que resulta muy insuficiente lo que se ha hecho en el mundo de habla hispana: más allá de los importantes aportes de intelectuales argentinos como Nicolás J. Dornheim, José Luis de Diego y José Amícola, solo contamos con un libro dedicados totalmente al tema: *La novela de formación y peripecia* (2002), del profesor español Miguel Salmerón. Este último, en particular, está muy

10 *La novela de formación alemana: incesto y herencia* (1997), de Michael Minden.

11 *Las relaciones amorosas del héroe en la novela de formación alemana y su vinculación con la concepción burguesa de individualidad* (1986), de Beate Hansel; *La novela de identidad: un análisis estructural* (1986; publicada en 1988), de Norbert Ratz; y *El Bildungsroman alemán. De la Ilustración al presente* (1992), de Gerhart Mayer.

12 “*Agathon, Anton Reiser, Wilhelm Meister*. Sobre la patología del sujeto moderno en la novela” (1984), de Hans-Jürgen Schings y “Los fines del hombre. Antropología e imaginación en el *Bildungsroman*” (1996), de David E. Wellbery.

13 “La ‘historia de formación/iniciación’ de la época de Goethe y el sistema de las clases etarias en el discurso antropológico del periodo” (2002), de Michael Titzmann.

bien documentado, pero funciona más bien como manual introductorio a la temática. Está, además, *La novela de autoformación* (1996), de María de los Ángeles Rodríguez Fontela, libro que, como lo indica el subtítulo (“Una aproximación teórica e histórica al *Bildungsroman* desde la narrativa hispánica”), está más bien interesado en pensar una aplicación de la teoría de la novela de formación en la literatura española. Es por todo esto que resulta obligado e ineludible recurrir a la tradición germana y anglosajona, con el problema adicional, para el lector hispanohablante, de que no hay prácticamente nada traducido al español.



Parte B



Capítulo 3

Anton Reiser. Una novela psicológica

de Karl Philipp Moritz

La novela autobiográfica *Anton Reiser*, que lleva por subtítulo “*Una novela psicológica*”, forma parte del proyecto científico que Moritz concretó en su *Revista de Psicología Empírica*, de la que aparecieron diez números, entre 1783 y 1793,¹ y que tenía por objeto, como se lee en el escrito programático “Propuesta para una revista de Psicología Empírica” (1782), “el conocimiento del corazón humano” (Moritz, 1999: 798). La novela se publicó entre 1785 y 1790² y, en efecto, tiene más bien la forma de un híbrido entre un tratado de ciencia y una ficción literaria. Dicho de otro modo: la ficción parece estar en función de la dilucidación científica.

1 La revista, en un comienzo, fue editada únicamente por Moritz. Más tarde, se sumaron Karl Friedrich Pockel y, finalmente, Salomon Maimon.

2 Las tres primeras partes de la novela habrían sido escritas por Moritz entre 1783 y agosto de 1786. La última parte fue escrita presumiblemente después del 31 de enero de 1789, fecha en la que Moritz regresa a Alemania tras su viaje de más de dos años por Italia.

Anton Reiser narra la infancia y adolescencia del héroe homónimo, Anton, quien pasa los primeros años de su vida en una modestia lindante con la pobreza, en una pequeña casa en Hannover. Los capítulos iniciales de la novela dan cuenta de una familia disfuncional en la que impera una perpetua discordia matrimonial entre un padre seguidor de la ascética doctrina separatista de Madame Guyon y una madre pietista insensible a los padecimientos de su hijo. Anton crece como un niño sombrío y misántropo, en gran medida a causa del desprecio absoluto que sienten por él sus padres.

Uno de los hechos más dolorosos de la vida de Anton tiene lugar cuando tiene unos doce o trece años, y el padre, en un acto despótico, decide sacarlo de la escuela pública en la que, con gran regocijo, aprendía latín –el estudio es una de las grandes pasiones del héroe– y lo pone a trabajar en lo del sombrerero Lobenstein, un verdadero psicópata que no solo lo hace esforzarse hasta lo inhumano sino que incluso le cobra odio por el solo hecho de verlo contento. Es en su casa que, por primera vez, sin perspectivas, el héroe intenta suicidarse, aunque sin éxito.

Luego, con todo, las cosas parecen mejorar: un personaje benefactor, el pastor Marquard, lo ayuda para que pueda continuar sus estudios en la Escuela Superior y le consigue techo y comida, ya que sus padres se han mudado a otra ciudad y han dejado a Anton librado a sí mismo. Se abre entonces un periodo de relativa dicha (entre otras cosas ingresa al coro y se hace amigo de Philipp Reiser, una suerte de *doble* de Anton), aunque signado por la vergüenza que le suscita el hecho de depender económicamente de otros. De esta época data también su afición al teatro, fomentada por otro amigo suyo, Iffland.

Pronto, con todo, la vida se le torna insufrible: sus compañeros de escuela lo toman como blanco de sus burlas y lo desprecian. Esto lo conduce a refugiarse en la lectura autodidacta, que lo aleja aún más de la comunidad. Las deudas y el hambre, el deterioro físico, el refugio en el mundo de la fantasía durante sus paseos solitarios en la naturaleza, y el ejercicio de su pasión teatral y literaria, se convierten a partir de aquí en *Leitmotive* de la novela.

La lectura, por esos años, de *Las penas del joven Werther* es decisiva en su vida. A los dieciocho años, sin conocer el amor –nunca consigue sentirse digno de ser amado por otra persona–, logra trabajar como profesor particular y proveerse su sustento, pero su pasión por el teatro lo aleja de nuevo de este tipo de vida ordenada. Más tarde, abandona Hannover con metas poco

convincentes: volverse un actor famoso en Weimar. No llega a esta ciudad, sino a Gotha, donde fracasa, por lo que después se traslada a Erfurt, ciudad en la que vive en una dicha relativa: actúa, si bien como mujer; publica ensayos en un semanario, y se hace nuevos amigos. Las recaídas en la melancolía y el desprecio de sí mismo, con todo, lo hacen pensar en encerrarse de por vida en una cartuja. Al final, ya con diecinueve años, de manera fatídica, decide unirse a una compañía teatral y emprender con ella un incierto viaje a Leipzig: a su llegada allí, se entera, para su desesperación –no tiene dinero alguno–, de que el director ha vendido el vestuario y se ha dado a la fuga. La novela concluye aquí, y nada se dice acerca del destino posterior del héroe.

3.1. Perpetuo estado marginal involuntario

Lo propio del *Anton Reiser* es que no hay una estructura trifásica. No hay salida posible, para el héroe homónimo, de la *condición anormal*, de lo que en este libro denominamos el *periodo marginal*. En este sentido, se verifican tan solo dos estadios de desarrollo. La fase T₁ está dominada por la calamidad: el odio paterno, las primeras lecturas, la relación de proximidad rayana en lo edípico con la madre y la educación pietista radical. Dos momentos marcan el paso de T₁ al *tiempo anormal*.

El primero está en relación con la percepción que el padre tiene de su hijo, Anton: aquel lo saca a este de la escuela donde está aprendiendo latín y lo manda a trabajar a Braunschweig, a la casa del sombrerero pietista y protocapitalista Simon Lobenstein, pues “tenía que aprender alguna vez un oficio” (Moritz, 1998: 65). El héroe tiene unos trece años y el padre considera que ya es tiempo de un cambio en su educación. Esta decisión del padre es, por ello, el primer indicio del fin de la infancia de Anton.

El comienzo del *estado marginal*, empero, está marcado en los *Bildungsromane* por la irrupción de la *vocación artístico-disruptiva* en la mente del héroe, por su toma de conciencia de una inclinación que supone un rechazo de la voluntad del padre. En el episodio del sombrerero no se verifica aún esto. Pero su estadía en su casa *motiva* la irrupción posterior de una idea que sí se opondrá a la voluntad del padre. Nos referimos a la pasión que suscitan en Anton los sermones del pastor Paulmann, a quien visita en la iglesia los domingos que el sombrerero le deja libres. Dicha pasión está motivada en gran medida por los inhumanos sufrimientos a los que lo somete Lobenstein. Es a partir de las visitas a la iglesia que Anton concibe la idea de no seguir el camino que su padre ha pautado para él: por el contrario, “no podía imaginar nada más sublime y deleitable que hablar públicamente a los fieles, tal como el pastor Paulmann, y luego incluso, como también hacía el pastor a veces, dirigirse a la ciudad llamándola por su nombre” (*ibíd.*: 96). “Aparecer públicamente”, en calidad de predicador, es, pues, la primera manifestación de la *vocación* en el héroe.

El segundo momento, la *definitiva separación respecto del hogar paterno*, que marca el comienzo del *tiempo marginal*, se verifica cuando la familia de Anton se traslada por cuestiones laborales a otra ciudad, y Anton se queda en Hannover. Lo importantes es, con todo, que el héroe no se queda para dar cuenta del mandato del padre, sino siguiendo ya su *propia vocación* de estudiar y aprender para poder “ser elocuente” como el pastor Paulmann. Esto solo es posible, por otro lado, por la providencial mediación del pastor Marquard, que provee a Anton de techo y comida.

La novedad de esta novela, si la pensamos retrospectivamente desde un conocimiento del desarrollo del subgénero a partir de *Los años de aprendizaje*, es la inexistencia de una *condición normal final*, lo cual la convierte en una *historia de*

iniciación inconclusa. En términos generales: no hay *renuncia* que permita el pasaje a un tercer estadio de desarrollo.

Es sintomático el modo en que se encadenan los acontecimientos a partir del abandono de Hannover por parte de Anton, según una dialéctica *promesa de renuncia/recaída en la vocación*. En particular, destacamos el momento en que, tras varios días de pasar hambre por falta de dinero, Anton está por llegar a la ciudad de Erfurt y piensa que “hubiera aceptado gustoso la vida más monótona y dependiente si le hubiesen ofrecido un sitio tranquilo donde quedarse” (*ibíd.*: 430). Es esto, precisamente, lo que logra, gracias al doctor Froriep y el abad Günther, que le consiguen vivienda, manutención y una plaza gratuita en la universidad, razón por la cual “estaba otra vez integrado a la sociedad, era un ciudadano de un grupo humano que aspira a destacar entre los demás por un grado más alto de formación” (*ibíd.*: 438). Anton ya tiene diecinueve años y, de hecho, le escribe una carta a su amigo Philipp Reiser en la que le expresa sus deseos (en apariencia maduros) de quedarse a vivir en Erfurt. Mas un suceso banal trastoca definitivamente las posibilidades de integración social según un tipo de ética burguesa: su amigo Ockord le anuncia que los estudiantes de la universidad van a representar una obra y que aún hay papeles sin cubrir (*ibíd.*: 450).

La llegada a Erfurt de la compañía teatral de Speich termina por decidir el destino de Anton: tras una serie de idas y vueltas, Anton se inclina por acompañarla a Leipzig. Mas, una vez llegado allí, sin dinero, se entera de que el director se ha dado a la fuga después de vender el vestuario completo. Anton Reiser, a la edad de diecinueve años, no posee al final “ni una identidad ni un lugar en la sociedad” (Völkel, 1991: 61). No está de más recordar que es justamente a los diecinueve años de edad que en el *Emilio*, la novela de educación de Rousseau, el preceptor

presenta a Emilio la mujer con la que habrá de casarse y en que, por consiguiente, considera que el joven es ya un ser autónomo, tanto interior como exteriormente. La novela de Moritz concluye de un modo abierto. No dice más que esto. No se nos informa cómo logra Anton superar esta situación crítica; en todo caso, se cierra con un *estado marginal perpetuo*.

El *Anton Reiser* es una novela pesimista respecto de las posibilidades de algún tipo de integración social del héroe: Anton no se agrega en ningún sentido, ni positiva (como en *Los años de aprendizaje*) ni de manera relativamente negativa (como en *Enrique el verde*) al conjunto social. No hay, empero, un *rechazo consciente* de la sociedad burguesa –el héroe quiere, de hecho, en todo momento, integrarse a esta–, como será el caso entre los románticos. Esto le da a la novela de Moritz un lugar singular en la prehistoria del subgénero. *Es, como se verá a continuación, la historia de alguien que quiere, pero no puede, integrarse a la sociedad.*

3.2. Anton Reiser y el mundo

3.2.1. La vocación artístico-disruptiva: de la *lecto* a la *teatromanía*

3.2.1.1. Anton y sus padres

El padre

El padre de Anton Reiser es un fanático religioso quietista, seguidor del señor von Fleischbein, quien es, a su vez, el divulgador de las doctrinas de la aristócrata francesa Madame Guyon. Sabemos que, de joven, había llevado una vida “bastante inconsciente y vagabunda”, hasta la muerte de su primera esposa; que ha participado también en

la Guerra de los Siete Años (Moritz, 1998: 28), y que tiene “un alma dura e insensible” que se aviene bien con la doctrina “sobre la entera erradicación de todas las pasiones” (*ibid.*: 26). Además, no es un personaje “maduro”, equilibrado; más bien, se parece a su inexperto hijo en su “continuo fluctuar”, respecto de sus creencias religiosas, entre la devoción y la hipocresía (*ibid.*: 64).

El padre desprecia a Anton desde el momento en que este nace, en el contexto de una perpetua “discordia conyugal”. Padre y madre proyectan en la criatura el odio mutuo que se tienen (*ibid.*: 7 ss.). Este desamor se torna “olvido” cuando, al cumplir el héroe los ocho años, la pareja tiene otro niño (*ibid.*: 29). El odio, además de la vergüenza y el completo desinterés –que contrastan con la alegría que experimenta el inglés que vive en el mismo edificio que los Reiser ante los progresos de Anton– son los sentimientos del padre hacia su hijo a lo largo de toda la novela. En lo que sigue, nos detendremos en algunos episodios centrales.

En la casa del sombrerero Lobenstein, el adolescente Anton intenta suicidarse tirándose a las aguas del río. Esto motiva que Lobenstein le escriba a su padre para que pase a llevárselo, ya que lo considera un niño enfermo, condenado al fracaso. En el camino de regreso a Hannover, el padre le demuestra un odio frío, como el que se le tiene “a un ser en cuyo pecho [ha] erigido su templo Satán” (*ibid.*: 113). El padre decide, a partir de entonces, no gastar dinero ni esfuerzos en su hijo, por lo que acaba poniéndolo en el instituto para pobres de la ciudad (*ibid.*: 118).

Los años pasan, y Anton desarrolla una inusitada pasión teatral, en gran medida como compensación del maltrato que recibe de parte de sus compañeros de la Escuela Superior. Por ese tiempo, cae sobre él, además, una sospecha infundada: todos en la ciudad creen que es “licencioso”, pues, por pura casualidad, ha vivido un tiempo con un

tal G***, al que la justicia ha condenado por robar en una iglesia (*ibíd.*: 247 ss.). Es en medio de estas circunstancias desfavorables que el padre le hace una visita. La imagen que le queda de su hijo no podría ser peor. El día en que, decepcionado, el padre se va de Hannover, Anton lo acompaña hasta las murallas de la ciudad, donde aquel le echa una maldición, luego de una discusión relativa al modo de vestir de Anton. “De pronto”, se lee, “tuvo clara conciencia de todo lo que su adverso destino le había hecho padecer y soportar hasta aquel momento” (*ibíd.*: 258). A partir de entonces siente que “la maldición de su padre le perseguía implacablemente” (*ibíd.*: 259). Más tarde, hacia fines de ese verano y como consecuencia de la *maldición paterna*, a Anton lo acomete un dolor de cabeza que no lo deja descansar durante todo un año.

A poco de haber cumplido los diecinueve años de edad, la situación de Anton en Hannover ha mejorado: se le reconocen ciertas dotes como poeta, lo cual le ha permitido pronunciar algunos discursos en público y hablar personalmente con personajes notables de la ciudad. El padre lo insta a aprovechar la oportunidad. Por primera vez, gracias al dinero que gana como profesor particular, Anton vive en una habitación “que estaba bien amueblada” y cuyas paredes se hallaban “bellamente tapizadas” (*ibíd.*: 352). Es en este contexto que el padre lo visita por última vez. Cuando este emprende el regreso, Anton lo acompaña un trecho. Llegan entonces hasta el punto en que “el padre le había dado su maldición”; esta vez, con todo, “ambos, casualmente, guardaron silencio” (*ibíd.*: 353). Es significativo que esta sea la última vez que Anton ve a su padre: este ya no tiene palabra alguna para su hijo, que a partir de entonces queda librado a su propia suerte. El padre de Anton es, pues, un sujeto incapaz en tanto formador: el *maldecir* o el *callar* son sus únicas alternativas ante su hijo.

El padre de Anton se opone radicalmente a la formación intelectual-espiritual de su hijo. Funciona de este modo como el *tipo* del pequeñoburgués pobre en el contexto de mediados y finales del siglo XVIII, para el que era impensada el estudio de una carrera profesional. Así se lo confiesa Anton a uno de sus maestros en el instituto para pobres, llamado R...: “Le dio a conocer su deseo irrefrenable de estudiar, y habló de la dureza de su padre, que se lo impedía y que no quería permitirle aprender otra cosa que un oficio artesano” (*ibíd.*: 122). Esa es la razón por la cual lo ha sacado de la escuela y mandado con Simon Lobenstein.

Poco antes de la confirmación (Anton tiene unos quince años), el héroe se ve ante la necesidad de decidir “su futura forma de vida”, y el narrador advierte que su padre, “que quería quitárselo pronto de encima, se volvía cada vez más duro con él, de tal manera que la escuela era como un refugio seguro contra la opresión y la persecución de que era objeto en casa” (*ibíd.*: 125). El padre, como ya hemos adelantado, consigue más tarde un empleo en otra ciudad, y no está dispuesto a gastar más dinero y energía en la manutención de su primogénito, de modo que le advierte que, si elige estudiar, no lo va a ayudar en lo más mínimo (*ibíd.*: 126).

La madre

Anton y su madre tienen una relación de *complicidad*, como se aprecia en el detalle de que ella le permite a su hijo, de once años, leer las novelas que lo hacen feliz y que el padre le tiene prohibidas. Lejos de identificarse con el modelo masculino, el héroe siente una predilección por su madre, y depende emocionalmente de ella. Las preocupaciones de Reiser cuando esta cae gravemente enferma lo delatan: “Era como si muriese con su madre, tan íntimamente estaba unida su existencia a la de ella”. El narrador

explica: “Noches enteras pasó llorando cuando supo que el médico había perdido la esperanza de que sanara. Era como si le fuese totalmente imposible soportar la pérdida de su madre. [E]staba abandonado de todo el mundo y solo se consolaba con su amor y su confianza en ella” (*ibid.*: 115). Es un rasgo que Anton comparte con héroes como Heinrich (*Heinrich von Ofterdingen*), Heinrich Lee (*Enrique el verde*) y Oskar Matzerath (*El tambor de Hojalata*), entre otros.

La madre es, por otro lado, un personaje que se complace en humillar a su hijo: le hace, según anota el narrador, “realizar las tareas de la más humilde sirvienta”, como “transportar agua, recoger mantequilla y queso en las tiendas de comestibles e ir al mercado como una comadre con la cesta al brazo” (*ibid.*: 57). Además, lo vuelve temeroso: así, por ejemplo, le cuenta historias de terror que este interpreta literalmente, lo cual influye de manera pernicioso en su psique.

La madre, por otro lado, lo torna melancólico, llegando a infundir en él la idea del suicidio. Así, en una de las visitas que un Anton ya adolescente les hace a los padres, una mañana pasa por delante de la casa el cortejo fúnebre del niño de un vecino. La señora de Reiser, que, se dice, no había sido feliz en momento alguno de su vida, le expresa entonces a su hijo el deseo de ser conducida ella también por otros hacia la tumba. Así comenta el narrador: “Reiser, a quien la vida todavía podía reservarle muchas cosas agradables, se unió interiormente de todo corazón a ese deseo, como si le hubiese ocurrido la mayor de las desgracias” (*ibid.*: 339). Es un tipo pensamiento que el héroe ya no habrá de superar.

Padres indiferentes

A diferencia de lo que ocurre en el *Meister*, novela en la que el padre de Wilhelm influye positivamente en las

decisiones de su hijo *aun a la distancia*, por ejemplo, cuando le envía una carta pidiéndole una descripción de lo que ha estado haciendo en las últimas semanas, en el *Reiser* sucede algo singular: el padre y la madre son indiferentes respecto del destino de su hijo. Mucho después de la separación de Anton del hogar paterno, comenta el narrador “que hacía tiempo que [los padres] no tenían noticias tuyas y ya le daban por un caso perdido” (*ibíd.*: 321). No se trata tanto de que el padre procure imponer su voluntad sobre su hijo, sino de que a aquel no le importa qué haga este con su vida. El silencio que guarda el padre la última vez que se ven es significativo *también* en este sentido. La contracara del interés del viejo Meister por el destino de su hijo es la *falta de hogar constitutiva* de Anton Reiser, que es producto de la indiferencia de su progenitor hacia él.

Padres “malditos”

Es llamativo que los padres de Anton Reiser actúan negativamente sobre este también en un nivel no intencional. La relación entre el héroe y sus progenitores está marcada por la desgracia. Incluso sin proponérselo, los padres tienen una función perjudicial para con su hijo. El primer episodio en el que se puede apreciar esto es el del *raro paseo por el campo* con ellos, a los ocho años, en el que Anton contrae una infección en el pie que le impide salir a caminar durante cuatro años, lo cual lo vuelve más solitario de lo que ya es (*ibíd.*: 32).

Más radical, por su importancia negativa en la psicología del héroe, es el siguiente episodio: la primera vez que Anton visita a sus padres en su nueva casa rural es bien acogido por estos. Incluso tiene conversaciones metafísicas con su padre, lo cual lo halaga, ya que este, “quien siempre pareció tenerle por un necio, conversa[ba] ahora con él sobre temas [muy] elevados” (*ibíd.*: 190). También su madre

muestra mucho interés en él. Solo en lo que se refiere a la relación entre padre y madre “todo seguía por desgracia igual que antes” (*ibíd.*: 32*íd.*). Lo cierto es que el joven héroe se vuelve muy conmovido a Hannover.

El día siguiente al de su regreso, el director de la Escuela Superior lo examina personalmente para decidir si está en condiciones de pasar al siguiente curso. El director le da un ejemplar en latín de *Sobre los deberes*, de Cicerón, a fin de que traduzca un pasaje. Pero Reiser, nervioso por todo lo que aconteció en casa de sus padres, “pasó la hoja tan torpemente y con tan poca fortuna que casi la rasgó de arriba abajo” (*ibíd.*: 191). Este hecho tiene una importancia decisiva: el director lo censura, Anton pierde su confianza ante él y se vuelve tímido en las clases, lo cual genera mayor apatía en el director y las burlas de sus compañeros, que no acaban sino cuando Anton deja Hannover para siempre.

3.2.1.2. Las etapas de la vocación de Anton

La vocación disruptiva

El primer atisbo de las inclinaciones volitivas de Anton tiene que ver con la lectura. A los ocho años de edad, su padre le enseña sus rudimentos. Encuentra allí el héroe una suerte de bálsamo que lo separa del odiado mundo real signado por la violencia doméstica y la pobreza. El niño se transforma en un insaciable lector autodidacta de libros religiosos, con lo cual sobrepasa en mucho la intención del padre, que solo quería enseñarle lo básico.

Más tarde, después del viaje con el padre a las aguas medicinales de Pymont, cultiva la poesía y lee novelas que su madre le pasa en secreto, pues aquel se las tiene prohibidas. Esto último es significativo: se puede ver *in nuce* la vocación de Anton Reiser, aún no consciente, de dedicar su vida a una actividad artístico-espiritual que se opone a los planes

del padre. Este, como vimos, quiere que su hijo sea aprendiz de artesano, *i. e.* que aprenda un oficio que sea acorde con su condición social. El conflicto entre el mandato del padre y la vocación del hijo está en germen desde muy temprano en la novela.

La *vocación disruptiva* se torna *más consciente* en Anton cuando este escucha los sermones del pastor Paulmann, a cuya iglesia acude, a instancias de su compañero August, los domingos. Constituyen el único resquicio de libertad del verdadero campo de torturas que es la casa del sombrerero Lobenstein. Anton, al escucharlo, concibe la idea de ser como el pastor, y muy pronto lo pone en práctica. Así, leemos que “a veces le invitaban los domingos a casa de un primo, donde se reunían aprendices de artesanos. Allí tenía que ponerse delante de la mesa y pronunciar ante aquella asamblea un auténtico sermón, con texto bíblico, tema y partes diferentes” (*ibid.*: 120).

La estadía de Anton en el instituto de pobres al que su padre lo manda para aprender religión y recibir, después, la confirmación, es también decisiva en la conformación consciente de la vocación en la mente de Anton (*ibid.*: 118 ss.). Los progresos escolares, la benevolencia del maestro R..., del inspector del colegio y del consejero consistorial Götten, generan en Anton la *vocación de estudiar* (muy próxima a la *vocación de convertirse en predicador*, de *ser una persona pública*), de formar su personalidad, *en oposición ya manifiesta a la voluntad del padre*, y a contrapelo de su propia condición de clase, que lo compelia al aprendizaje de un oficio artesano. El padre le advierte, de hecho, que si decide estudiar tendrá que arreglárselas por su cuenta, pues la familia Reiser se va a mudar a una ciudad más o menos lejana de Hannover. Finalmente, gracias al pastor Marquard, se dispone que el príncipe Carlos tomaría bajo su protección al joven Reiser y le pasaría una pensión mensual (*ibid.*: 141).

El traslado de Reiser a la casa de la familia Filter, el mismo día en que los padres de aquel se mudan (*ibid.*: 142), marca el momento en que el héroe accede al *estado marginal*.

Desarrollo posterior de la vocación

Después de la confirmación, Anton se halla en condiciones de comenzar la Escuela Superior. “¡Cuántas veces soñaba él por la noche con [la escuela] y con las largas filas de bancos, donde se sentaban aquellos seres felices entregados a los estudios y en cuyos círculos iba a ser acogido él ya pronto!” (*ibid.*: 155), leemos. La experiencia en esta escuela deviene, con todo, traumática, a causa de su situación económica y de las constantes burlas a las que lo someten sus compañeros. Es por esto que es recién en la *pasión teatral* de Anton que hay que ver una continuidad de la vocación “despertada” por los sermones del pastor Paulmann.

La *teatromanía* surge en virtud de su amistad con el joven Iffland, a quien conoce en el coro. Se lee, en ese contexto, que “lo que [Anton] deseaba era un papel emotivo, en que pudiese hablar con mucha vehemencia e identificarse con una serie de sentimientos que tanto le gustaban y que no tenían cabida en su mundo real, tan mezquino” (*ibid.*: 186 ss.). El narrador alude a una *obsesión por el teatro* y explica que Anton volvía “a encontrarse a sí mismo en las obras de teatro, después de haber estado casi perdido en el mundo real” (*ibid.*). El desmejoramiento de su situación emocional en la Escuela Superior lo lleva más tarde a “leer con una especie de furia” (*ibid.*: 204), así como a visitar todas las noches las representaciones de teatro de una compañía teatral que había llegado a Hannover (*ibid.*: 220 ss.). Esta afición, a su vez, le hace perder interés en los estudios formales y, como consecuencia de esto, la estima de sus bienhechores.

Tras haberse hecho cierta fama como poeta, por recomendación del rector y del pastor Marquard, que ahora

habían puesto en él grandes esperanzas, “pronto pudo impartir tantas clases que de ellas le resultaron unos ingresos mensuales bastante considerables” (*ibíd.*: 318). Este es el momento más positivo de Anton en la novela. Es la única instancia en que Anton trabaja regularmente sin sacrificar por ello su personalidad y en que, concomitantemente, deja de lado, de forma temporal, la lectura y el teatro. Reiser empieza a tener cada vez más clases particulares, por lo que sus ingresos aumentan, de modo que puede alquilar una habitación mejor e invitar a veces a merendar a algunos compañeros (*ibíd.*: 324). Es un periodo en que incluso el padre, en una ocasión en que Anton lo visita, llega a profesarle “una especie de respeto” (*ibíd.*: 338).

A partir de este momento –y, de forma más marcada una vez que sale de Hannover–, el desarrollo de Anton es entendible como una dialéctica *promesa de renuncia/recaída en la vocación disruptiva*. Al retornar a Hannover tras una breve visita a sus padres, de casualidad, se entera de que se representa una tragedia de Goethe. Esto basta para destrozarse el equilibrio alcanzado en virtud del trabajo como profesor particular: entonces “el teatro [se convirtió] poco a poco en [la] ide[a] imperant[e] en su imaginación” (*ibíd.*: 340). Las tablas lo vuelven a absorber todas las noches, al punto que comienza a resultarle penoso tener que dar o recibir clases y perderse veladas teatrales. Comienza a ausentarse de las clases en las que es profesor o a no dar algunas. Luego consigue, tras muchos esfuerzos, entrar al grupo de teatro de la escuela, lo cual le ocasiona gastos superiores a sus ingresos. El narrador explica que “otra vez” se le había llenado “la cabeza de ideas fantasiosas” (*ibíd.*: 346).

La determinación de ir a Weimar con la ilusa intención de encontrar a la compañía de Seiler, dirigida por Eckhof, y consagrarse al teatro marca el comienzo del siguiente y último estadio del desarrollo de la pasión teatral en Anton.

Este, afirma el narrador, tiene el propósito de *resucitar* como actor en Weimar “después de haber muerto [en Hannover] como ciudadano” (*ibíd.*: 372). La última escena de la novela, en la que Anton, sin dinero alguno, deteriorado físicamente y después de un viaje destructivo hasta Leipzig, se entera de que el director de la compañía de teatro en la que había comenzado a trabajar se ha dado a la fuga con el dinero de todos (489), es, como ya sugerimos, índice de que la *pasión teatral* de Anton Reiser no es superada en ningún momento. Nada más lejano, como veremos, al desarrollo de la *vocación disruptiva*, de la *pasión teatral* de un Wilhelm Meister.

Vocación y subjetividad patológica

¿Por qué podemos decir que la vocación disruptiva es, en el caso de Anton Reiser, reflejo de un tipo de subjetividad patológica, enfermiza, idealista? ¿Por qué no puede Anton *superarla* en el sentido en que lo hacen otros héroes de novelas de formación (como Wilhelm Meister o Heinrich Lee)? El deseo de *convertirse en predicador, estudiar y ser actor*, pero, sobre todo, el hecho de que el héroe nunca renuncie a él, a pesar de las circunstancias, debe ser entendido como resultante de un proceso de *alienación* psicológicamente complejo (Völkel, 1991: 43, 50 y 62). Los dos datos primarios son el odio de los padres y su educación quietista-pietista, de un lado, y, de otro, el concomitante *complejo de inferioridad*, que hace de Anton Reiser una víctima de la opinión de los demás. En este vivir *fuera de sí mismo* se verifica precisamente aquel proceso de alienación social.

El complejo de inferioridad y la falta de confianza en sí mismo lo conducen a buscar formas de realización compensatorias por medio de un exagerado desarrollo de la *imaginación* y de la creación de un *mundo de fantasía alternativo al real* (Selbmann, 1994: 51). Moritz es el primero, en la historia de la evolución del *Bildungsroman* y de los

subtipos novelísticos a este emparentados, en pensar la exacerbación de la *imaginación* y la *fantasía* como inconvenientes formativos del héroe novelesco (Béguin, 1992: 52). Las diferentes variantes de la vocación disruptiva (y sobre todo la *pasión teatral*) de Anton Reiser obedecen, precisamente, a esto.

La *vocación disruptiva* es explicable en primer término en vista de la *lectomanía* del héroe. Hay una íntima relación entre la lectura, el desarrollo exacerbado de la imaginación y la vocación disruptiva. A los ocho años, cuando su padre le enseña a leer, nacen en Anton unas ansias insaciables por leer: encuentra allí un bálsamo contra el mundo real y forma “un mundo antinatural idealista” (Moritz: 1998, 31). Este es el primer momento en el desarrollo de Anton en el que se verifica que la lectura cumple la función de crear un mundo alternativo respecto del real.

La madre cumple un rol importante en el desarrollo de la capacidad imaginativa del héroe: es gracias a ella, como ya indicamos, que el niño accede a la lectura de las novelas prohibidas por el padre. En casa del sombrero Lobenstein, donde es sometido a toda clase de humillaciones y vejámenes, emplea su imaginación con motivos compensatorios (*ibíd.*: 70). Lo único que alivia su situación es su fantasía, de tinte religioso, relativa al “sacrificio [y la] entrega total” (*ibíd.*: 84).

Más marcada aun es la función compensatoria de la lectura durante los años que pasa en la Escuela Superior: ahora se trata de *escapar* de las burlas y el desprecio de los demás estudiantes (*ibíd.*: 197 ss.). Cuando incluso el rector, que hasta entonces lo favorecía, comienza a mostrarle su desprecio, Anton empieza a “leer con una especie de furia” (*ibíd.*: 202). “La lectura se había convertido de pronto para él en una necesidad como pueda serlo para los orientales el opio con que adormecen deleitablemente

los sentidos” (*ibíd.*: 204), comenta el narrador. Más tarde, Anton sufre durante un año de dolores de cabeza, a causa de la maldición que le ha echado su padre. El narrador comenta, al respecto: “Lo único que le aliviaba [...] era tenderse de espaldas en la cama. Por eso, permanecía muchas veces días enteros en esa posición, *leyendo*” (*ibíd.*: 260). En otro pasaje, se lee que “la exagerada veneración que Reiser sentía por poetas y escritores aumentó más que disminuyó con los años”, y que “no podía imaginarse dicha mayor que poder acceder algún día a aquellos círculos. Pues solo en sueños se atrevía a concebir una dicha así” (*ibíd.*: 297).

La *lectomanía* está en íntima vinculación con la *teatromanía*. Lo que lo atrae del teatro es, desde el primer momento, la posibilidad de olvidar su realidad: “Lo que deseaba era un papel emotivo, en que pudiese hablar con mucha vehemencia e identificarse con una serie de sentimientos que tanto le gustaban y que no tenían cabida en su mundo real, tan mezquino”. Se volvía “a encontrar a sí mismo en las obras de teatro, después de haber estado casi perdido en su mundo real”. En el teatro, continúa el narrador, “su imaginación encontraba un radio de acción mucho mayor” (Moritz, 1998: 186 s.). Cuando llega a Hannover la compañía de Ackermann que representa la primera noche *Emilia Galotti*, Anton pone, de un modo fatídico, todas sus esperanzas en el teatro (*ibíd.*: 220). El héroe asiste a las funciones todas las noches, y en las representaciones se identifica siempre con los *descarriados*. Este tipo de vida ocasiona que las condiciones materiales de su existencia empeoren. De hecho, el rector lo echa de su casa por esta razón (*ibíd.*: 224).

Es importante, más tarde, el episodio de la *humillación en el parque público*, en el que se evidencia la relación entre el *complejo de inferioridad* de Anton y su *teatromanía*. Una

tarde, mientras pasea por un parque público, se cruza con unos compañeros del grupo de teatro, que, sin motivación alguna, se burlan de él. Anton no sabe qué hacer, y deja el lugar. Así piensa: “¿Cuál era la razón de que llevase como una señal en la frente para que el mundo se burlase de él?” (*ibíd.*: 364). El narrador explica:

Era aquella inexcusable parálisis psíquica, causada por el rechazo de sus propios padres y que él no había logrado superar desde sus días infantiles. Le era imposible considerar a nadie como igual a él. [...] [cuando alguien le declaraba su amistad, siempre le parecía como si el otro se rebajara. [C]omo creía que podía ser despreciado, era despreciado de verdad. Y él ya tenía muchas veces por desprecio lo que otra persona más segura de sí misma nunca hubiese considerado como tal. (*ibíd.*: 365)

Lo que hay que resaltar es que la resolución de emprender el viaje en busca de Goethe o Eckhof, con la manifiesta intención de “resucitar” como actor en Weimar, después de “haber muerto” en Hannover como ciudadano (*ibíd.*: 372), se deriva en buena medida de la humillación sufrida en el parque público. En esta relación de causalidad queda de manifiesto la solidaridad íntima entre *el complejo de inferioridad* y la *teatromanía en tanto que mecanismo de compensación patológico*.

Luego del fracaso con Eckhof sucede, por su parte, algo singular: Anton Reiser deviene un fabulador; o, para ser más precisos, atraviesa un proceso de *autoengaño* compensatorio. Es esta una nueva dimensión patológica de la *pasión teatral*, de su visión alienada de la realidad. Béguin lo explica como un mecanismo de “refugio en el papel representado y [de] transformación de la existencia en

un teatro de sueño” (1992: 60). Así, Anton piensa, en efecto, que...

su vida no le parecía lo suficientemente novelesca. Había querido ser actor y no se había cumplido su deseo: ¡qué papel tan insípido era aquel! Tenía que haber cometido algún delito que le hiciera andar errante de un lado a otro. Ese delito se lo imaginó de la siguiente manera: él estudiaba en la universidad de Gotinga junto con el joven aristócrata a quien había dado clase en Hannover. Ese joven lo había desafiado una vez que estaba bebido [...] [y él le habría dado muerte]. (Moritz, 1998: 426)

“Esta fabulación”, comenta el narrador, “se le impuso casi como una verdad durante su vagabundeo por el campo; soñaba con ella cuando se dormía; veía a su enemigo caído en medio de un charco de sangre” (*ibid.*). Llega incluso a confesarle esta *falta* al párroco de una aldea por la que pasa (*ibid.*: 427). El irracional viaje final a Leipzig, así pues, es fruto de una vida que, para Anton, no es “lo suficientemente novelesca”. La *vocación disruptiva*, la pasión teatral, es explicable en último término, como queda demostrado, en tanto *subjetividad patológica*, esto es, como *compensación* de una radical falta de satisfacción en la realidad.

La derrota de la razón

Decir que Anton no supera su *subjetividad patológica* implica afirmar que la *razón* no puede imponerse. El narrador alude a esto mismo cuando da cuenta de las causas de por qué Anton abandona Hannover con la quimérica intención de encontrarse con Goethe en Weimar: “sus deseos irracionales”, afirma, “libres de trabas, tenían ya la entera

supremacía sobre la razón” (*ibíd.*: 371). Es más: como ya mostramos, Anton tiene el propósito de “resucitar” como actor en Weimar “después de haber muerto [en Hannover] como ciudadano” (*ibíd.*: 372). Es este el *irracional* reverso del camino *racional* seguido por Wilhelm Meister, quien precisamente abandona la vida diletante como actor para convertirse en padre y ciudadano.

Lo mismo puede pensarse de lo que dijimos más arriba respecto del único momento en la novela en que Anton Reiser *trabaja regularmente*. Las *clases particulares*, que le permiten al héroe ganarse su sustento por primera y única vez en su vida, suponen un máximo de sensatez en su desarrollo, pues le imponen la regulación del tiempo, la administración del dinero, la preparación de las clases, el cuidado de una buena presencia, etcétera. Mas el derroche en términos económicos, así como su *recaída* en el teatro, delatan el carácter meramente temporario de aquella racionalidad de vida alcanzada por Anton Reiser.

La *visión racional* la alcanza Anton únicamente en un instante de *exacerbación patológica*: cuando comienza a mentir acerca de su pasado. En particular, a un encuadernador con quien comparte el viaje a Erfurt le asegura que viaja en calidad de aprendiz de zapatero. Lo que motiva esa mentira es que Anton creía adquirir mediante la misma “una especie de dignidad, pues así era alguien”, mientras que “quien corre tras una quimera creada por su imaginación no es nadie” (*ibíd.*: 430). El *mandato del padre* surge en el héroe de este modo inconsciente, en medio de un estado de enajenación. Si Reiser se convirtiera en zapatero, haría lo que hacen los héroes del *Bildungsroman*: renunciar a las quimeras, integrarse a la sociedad por la vía del *trabajo útil* reconciliándose así con el mandato paterno. Se trata del sumun de racionalidad al que aspira, en términos ideales y apriorísticos, el subgénero. Nada más lejos, por supuesto, del *Anton Reiser*.

3.2.2. Sexualidad ausente

La sexualidad no se desarrolla en absoluto en Anton Reiser: ni siquiera al nivel del mero deseo. La culpa religiosa heredada del hogar paterno es un primer factor a tener en cuenta a la hora de explicar esa ausencia. Más tarde, la idea de la culpa es reforzada en la conciencia de Anton por la señora Filter, la esposa del oboísta que le da de comer una vez por semana tras la partida de sus padres. El día en que Reiser toma la comunión, dicha mujer lo alecciona acerca de la necesidad de mantenerse alejado del pecado, del deseo carnal. Anton se promete esto último íntimamente. Además, se lee, un temor religioso lo impulsa a ello (*ibid.*: 157).

Más adelante, cae sobre Anton la infundada sospecha de que es un licencioso. Así lo explica el narrador: “Reiser estaba tan lejos de eso que tres años después, [leyendo] un libro de anatomía, se le abrieron los ojos en cuanto a ciertas cosas de las que en aquel entonces aún tenía una idea muy oscura y confusa” (*ibid.*: 250). En otra ocasión, le explica a su amigo Philipp Reiser, una suerte de doble eróticamente exitoso, que sus penas nunca son de amor, pues este es un aspecto de la vida en el que “no sentía el menor interés”. Así sigue el narrador: “Nunca se había propuesto conquistar el amor de una muchacha, ya que le parecía completamente imposible que, dado su mal atuendo y el desprecio que todos sentían por él, tuviera éxito en una empresa de ese género” (*ibid.*: 279).

Estas ideas son reforzadas luego cuando el narrador afirma que Anton no sabe nada del amor ni le interesa, ya que “su apariencia exterior le parecía tan poco atractiva que había renunciado por completo a gustar a nadie” (*ibid.*: 327). El *complejo de inferioridad* es determinante en la ausencia de todo tipo de desarrollo de la sexualidad o del deseo sexual

en Anton Reiser. En esta línea, Anton tiene alguna semejanza con el Heinrich Lee de Keller. Mas en este último, como veremos, si bien no tiene lugar experiencia erótica o sexual alguna, sí hay un desarrollo del deseo, como puede advertirse en su inclinación instintiva por Judith. Por otro lado, en *Enrique el verde* hay mujeres (Anna, Judith, Dorothea) que muestran un interés por el héroe, más allá de que este sea o no capaz de reconocerlo.

El caso de *Anton Reiser* es mucho más radical: Anton es un joven asexuado a causa de las diversas circunstancias de su vida. En otros términos: la represión del deseo sexual es en él tan profunda y prematura, que se produce la apariencia, hasta el final de la novela, de que se trata de un ser humano asexuado. Nada más lejos de Wilhelm Meister, que atraviesa un proceso de autodescubrimiento sexual que concluye en la decisión madura y racional de refrenar sus pasiones por la vía de un matrimonio con Natalie. En *Anton Reiser*, al no haber despliegue de la sexualidad, tampoco hay *renuncia*, pues esta se hace superflua. Este carácter innecesario de la *renuncia a la sexualidad pasional* es la manifestación más radical de este motivo contenidístico del esquema de acción del *Bildungsroman*.

3.2.3. La pobreza y la condición de clase

De orígenes muy humildes (su padre es un artesano pobre), Anton Reiser se convierte, gracias a sus estudios, en miembro de una *pequeña burguesía ilustrada*, pero nunca alcanza una posición económica firme, sino más bien lo contrario: llega incluso a padecer hambre, lo cual lo vuelve un *outsider* incluso al interior de esta clase social. En tanto no tiene dinero, es excluido por la propia burguesía. En tanto burgués, por su parte, le mortifica el tener que ser tratado con menosprecio por los nobles. El *complejo de*

inferioridad del héroe del *Anton Reiser*, del mismo modo que su condición de paria social, son explicables, así, también, en términos económico-monetarios y socio-históricos (Schings, 1977: 5s.).

3.2.3.1. La pobreza

La pobreza de Anton Reiser, asociada sobre todo a las dificultades para tener una *vivienda, vestirse y comer*, es un factor de peso en sus problemas formativos. Lo lleva a depender de otros y a sentirse incómodo en sociedad, lo cual genera en él sentimientos de timidez, culpa y vergüenza. Resulta útil recordar aquí que es por esta misma razón que, en el *Emilio*, de Rousseau, el educando es de procedencia noble. En efecto, “el experimento de crear al hombre autónomo habría estado condenado de antemano al fracaso si Emilio se encontrara en una situación de dependencia social” (Völkel, 1991: 59). La *dependencia de terceros* se vuelve importante en el desarrollo del joven héroe a partir del momento en que se va a vivir, gracias a la mediación del pastor Marquard, a la casa del matrimonio Filter (Moritz, 1998: 142 ss.): empieza a sentir allí la “humillante idea de que él era una carga” (*ibid.*: 146).

La raíz de este sentimiento es el odio y el desinterés de sus padres: poco antes se lee que el padre pensaba que “su hijo ya no podía en absoluto serle una carga” (*ibid.*: 142), mas Anton nunca llega a ser consciente de esto. Estas sensaciones de odio de sí mismo se repiten una y otra vez en la novela: cuando el rector Sextroh, en cuya casa está viviendo, vuelve de sus vacaciones con su madre y obliga a Anton a mudarse al cuarto de la servidumbre, se lee que “tenía la sensación de estar de más” (*ibid.*: 203). Este no es más que un ejemplo entre muchos.

La *incomodidad en sociedad* está vinculada sobre todo al hecho de que Anton viste siempre de forma desaliñada, a

causa de su pobreza. Se trata, de nuevo, de una “herencia” paterna: recuérdese el episodio en el que el dueño de la casa en que vivían invita a los padres a cenar, y estos dejan al niño encerrado en su habitación porque sienten vergüenza por el modo en que está vestido (*ibíd.*: 36). Cuando, ya de adolescente y en condición de huésped de los Filter, ingresa en el coro (*ibíd.*: 177), este sentimiento vuelve a hacerse presente: la señora Filter “mandó hacerle la capa [de corista] con unos delantales azules viejos” (*ibíd.*: 177), lo cual vuelve al joven héroe más tímido ante los demás.

Esta situación se repite más tarde: la señora Filter había guardado bajo llave el traje nuevo de Anton, por lo que este tiene que asistir a la clase superior, “en la que estaba rodeado casi únicamente de jóvenes bien ataviados”, “vestido con una vieja chupa que le había dado el sombrerero Lobenstein” y que le quedaba corta (*ibíd.*: 191). Esto radicaliza su timidez e inseguridad personal en las clases, lo cual, entre otras cosas, genera el desprecio del director y de sus condiscípulos. El mismo problema reaparece cuando el director de la Escuela Superior organiza ejercicios públicos de declamación, con el inconveniente de que quien quería recitar en público debía poseer cuando menos una buena prenda de vestir. Reiser, empero, “no tenía ninguna, pues aparte del traje confeccionado con el paño gris que usan los sirvientes, solo tenía una casaca, [por lo que] no se atrevía a presentarse en público con ninguna de estas prendas” (*ibíd.*: 303).

3.2.3.2. Burgueses y nobles o el problema wertheriano

Anton Reiser es un pequeñoburgués, del mismo modo que, por ejemplo, el Wilhelm de *La misión teatral*. El tratamiento de la cuestión social, esto es, del abismo existente entre pequeñoburgueses y nobles, aparece solo marginalmente en algunos pasajes de la novela de Moritz. El

episodio en el que un joven noble al que Anton da clases interrumpe abruptamente la lección es, quizás, el de mayor relevancia: es en él que hay que buscar las connotaciones crítico-sociales de la imposibilidad de integración social del héroe y, en virtud de esto, un parentesco con la crítica a la sociedad nobiliaria del tipo de la que aparece en el *Werther* de Goethe. Un día, este alumno noble de Anton, leemos:

... le dijo que tenía el honor de despedirse antes de que se despidiera él. Probablemente creía, en efecto, que Reiser se disponía a marcharse y por tanto solo se adelantaba un poco al decirle que se fuera, pero precisamente ese anticiparse fue una sorpresa horrible para Anton y le causó de golpe tal desaliento que, cuando ya había salido de la casa, permaneció inmóvil un rato y con los brazos caídos a lo largo del cuerpo [...]. En el fondo, lo que se adueñaba de él y le hacía odiar la vida era el sentimiento de la humanidad oprimida por las condiciones de vida de la burguesía: él tenía que dar clases a un joven noble, que le pagaba por ello y que, terminada la clase, podía ponerle cortésmente en la calle si le venía en gana. [...] ¿por qué le había tocado a él trabajar y a otro pagar? Si las circunstancias de su vida le hubiesen procurado felicidad y contento, él habría visto por doquier una finalidad y un orden, pero ahora todo le parecía contradicción, desorden y confusión. (*ibíd.*: 362)

El tratamiento de la cuestión social en el *Anton Reiser* es en extremo pasajero. La *teatromanía*, en este sentido, que tiene una función compensatoria para los héroes pertenecientes a la pequeña (*Anton Reiser, Misión teatral*) y a la gran (*Los años de aprendizaje*) burguesía, no parece deberse

aquí tanto a la condición pequeñoburguesa del héroe como a razones de índole psicológica, tal como mostramos. En esta línea, es posible explicar el sentimiento que le generan a Anton las palabras de su alumno también en un sentido psicológico: se trata del malestar que le provoca el verse obligado a trabajar para otro. La importancia de este suceso en la psique del héroe es notoria, ya que es tras este que intenta, una vez más, poner fin a su vida.

3.2.4. En busca de un educador

“Según ciertas ideas novelescas que se le habían metido en la cabeza, habría de ocurrir un día que un hombre noble se topase con él por la calle, notase en él algo insólito y lo tomase bajo su protección”, afirma el narrador respecto de Anton Reiser (Goethe, 2000: 94). Alude así a un elemento fundamental de los *Bildungsromane*: la existencia de un personaje (o grupo de personajes) interesado en la formación del héroe. En la novela de Moritz, el mundo configurado no ofrece garantía de formación alguna para el sujeto. No es casual, en este sentido, que Anton piense que no hay una racionalidad en su vida, y que, en consecuencia, la “existencia le pare[zca] obra de un azar ciego y atroz” (*ibíd.*: 278). No hay ningún personaje que esté en condiciones de *guiar* al héroe a la manera de la *Sociedad de la Torre de Los años de aprendizaje*, que tiene la capacidad de *ver y comprender* las disposiciones innatas del joven Wilhelm Meister y que actúa en consecuencia. Hay, con todo, dos personajes que actúan *en parte* como *educadores*, ambos más o menos malogrados: el pastor Marquard y el doctor Froriep.

3.2.4.1. El pastor Marquard

Marquard se interesa por Anton cuando lo encuentra de casualidad peleándose con unos niños en la calle. El

domingo, en la catequesis, el pastor lo invita a que, al día siguiente, vaya a almorzar a su casa. “Parecía que por fin había alguien que se interesaba un poco por él”, piensa Anton, que pasa la noche casi sin dormir a causa del entusiasmo (*ibíd.*: 135). El lunes, “durante toda la conversación, Reiser creía notar por los gestos y el comportamiento del pastor Marquard que este seguía guardándose para sí algo importante que le diría en su momento”. Este presentimiento se ve abonado por “las misteriosas palabras del sacristán militar” que, en las clases, solía decirle a Anton que se anduviera con cuidado y que “piense que está siendo observado muy atentamente. Se están preparando cosas importantes en relación con su persona” (*ibíd.*: 135).

Se genera así la sensación de que Anton está siendo *guiado* por algún agente no revelado, o por el interés empático del pastor Marquard. “Se tomaban disposiciones a causa suya, a causa de un chico cuyos propios padres ni siquiera lo habían considerado digno de su atención. [...] no necesito decir qué maravillosos sueños y qué perspectivas habían nacido en la imaginación de Reiser” (*ibíd.*: 141), comenta el narrador. Finalmente, se devela el misterio: “A instancias del pastor Marquard, el príncipe Carlos tomaría bajo su protección al joven Reiser y le pasaría una pensión mensual. Así, Reiser se había liberado de las preocupaciones tocantes a su porvenir” (*ibíd.*). “Su pecho”, concluye el narrador, “rebosaba gratitud hacia la Providencia” (*ibíd.*: 142).

No obstante, el alcance formativo del pastor Marquard es muy limitado: no posee un *plan educativo* para Anton. Marquard es un educador bienintencionado, pero incompetente. En este sentido indica su “ilimitada confianza en la competencia de la señora Filter”, en cuya casa Anton se ve obligado a vivir a instancias del pastor. La señora Filter comete toda clase de atropellos nocivos con el extremo sensible Anton: lo acusa de robo injustamente, lo humilla

haciéndolo vestirse, en vez de con una capa azul como los demás coristas, con una hecha de delantales viejos y guarda su traje nuevo bajo llave. No se entiende cómo el pastor no ha sido capaz de entrever el carácter malvado de esta mujer.

No es menor el desacierto de Marquard cuando lo insta a alojarse en la casa del nuevo rector Sextroh. Este hombre trata con desprecio a Anton, incluso se remite a él como si fuera un sirviente. Así, por ejemplo, un día el rector invita a cenar a un condiscípulo de Anton, pero no a este, que tiene que quedarse en la habitación de servicio, desde donde podía oír la conversación, para su mortificación (*ibíd.*: 206). Peor aún, Sexroth le hace perder progresivamente su autoconfianza en su capacidad intelectual, de modo que, el héroe llega a pensar, incluso, en el suicidio como única vía de escape (*ibíd.*: 215).

Marquard no logra entender nunca, por otro lado, que los problemas de Anton se deben a su falta de confianza en sí mismo, motivada en gran medida por las burlas constantes a las que lo someten los compañeros de la escuela. El narrador, que es el único adulto en la novela con facultad de educador, a diferencia del pastor, sí comprende esto. El hecho de que Marquard no esté a la altura de la visión del narrador evidencia que no puede ser pensado como un educador calificado. Más tarde, cuando Anton se entrega a su pasión teatral, incluso, el pastor Marquard pierde su interés en él (*ibíd.*: 225) y, en una entrevista con el padre, llega a decirle a este que “su hijo era un haragán y un tunante y que nunca llegaría a nada en la vida” (*ibíd.*: 258).

Es dable decir, en todo caso, que el pastor Marquard ayuda a Anton en ciertas circunstancias concretas, pero no logra entender la psicología del joven y encaminarlo, a partir de ello, en su desarrollo. Es más: Anton abandona Hannover para siempre, ni siquiera se despide de él para no ponerlo al corriente de su situación, pues en ese caso

habría perdido –piensa el héroe– su respeto y amistad (*ibíd.*: 371). Anton está fuera del control formativo del pastor: esto contrasta marcadamente con casos como el preceptor en el *Emilio* y la *Sociedad de la Torre* en el *Meister*.

3.2.4.2. El doctor Froriep

El doctor Froriep, que es coterráneo de Anton, lo recibe en Erfurt con afabilidad y lo lleva a su cátedra de Historia de la Iglesia, salvándolo, por otra parte, del hambre y la miseria. Froriep es el único personaje que se interesa en conocer la historia de vida de Anton Reiser. A pesar de las mentiras de este, que aquel advierte, le promete ayuda (*ibíd.*: 437). Lo matricula gratuitamente en la Universidad, recibe con beneplácito las poesías del héroe (*ibíd.*: 438) y, a instancias suyas, el maestro de esgrima le da alojamiento y se encarga de proveerle comida (*ibíd.*: 439). Froriep divulga incluso la idea de que Reiser tiene dotes poéticas, por lo cual este cobra cierto renombre en la ciudad (*ibíd.*: 440).

Por otro lado, le desaconseja volcarse al teatro, mas ya no por razones morales (como Marquard), sino porque entrevé en ello un peligro formativo para el joven (*ibíd.*: 452). Más tarde, el director de la compañía teatral de Speich contrata a Anton, mas el doctor Froriep no le permite actuar, so pena de prohibirle al director hacer representaciones en Erfurt (*ibíd.*: 477). “Al día siguiente, el doctor Froriep le pidió que fuese a verle y le habló como un padre”. Le dice que sus dotes “lo destinaban a ser algo más que actor, que él no se conocía a sí mismo y que no se daba cuenta de su propio valor” (*ibíd.*: 478). Son las palabras paternales más amables que Anton recibe en toda la novela.

Más allá de la bondad de Froriep, de su calidez humana, con todo, tampoco logra hacer gran cosa por Anton: no comprende íntimamente su psicología. De esto es índice lo siguiente: cuando el héroe pasa a despedirse para

seguir la quimera de ir a Leipzig, Froriep no pone reparos, y alude con ironía a lo estúpido que es lo que está por hacer; se limita a decirle a su hijita, a la que lleva en brazos: “cuando seas mayor, oirás hablar tú también del célebre actor Reiser” (*ibid.*: 487). Froriep, que sabe que nada bueno puede resultar del viaje de Anton a Leipzig, se limita, tal es lo que se desprende de la cita, a resignarse a no poder ayudarlo más.

3.3. La falta de renuncia

La *falta de una condición normal final* es el dato básico de la novela. *No hay ritual de agregación alguno en el desarrollo de Anton Reiser*. No hay ningún tipo de conciliación entre la vocación disruptiva del héroe y el mandato del padre, porque la primera nunca es depuesta por el joven idealista que da nombre a la novela. No hay una maduración personal por parte del héroe. El insólito e infeliz viaje a Leipzig con la compañía teatral, al final, lo delata. No se verifica una superación realista de la *subjetividad patológica*, lo cual funciona en las novelas de formación –según se verá a lo largo de este libro– como signo de la madurez finalmente alcanzada.

En lo que respecta a la vida erótico-sexual, hay que decir que esta jamás se desarrolla, en vista del complejo de inferioridad del héroe, como ya hemos mencionado. Es por ello que no tiene sentido hablar, tampoco en este ámbito, de una renuncia. No hay pasiones que refrenar, ni concretadas (como en el caso de Wilhelm Meister), ni meramente ideadas (como en el caso de Heinrich Lee). Se produce en efecto la sensación de que Anton Reiser *no posee sexualidad*, más allá de que existen ciertos atisbos de un vínculo homoerótico con su “doble”, Philipp Reiser.

En la novela, el no renunciar, esto es, la falta de maduración del héroe, lo vuelve inapto para la vida en comunidad, un paria, por así decir. Más allá de la perseverancia infantil en la vocación disruptiva –explicable asimismo por la inexistencia de educadores competentes– y del nulo desarrollo de la sexualidad, así como de su fracaso en términos económicos, la disfuncionalidad del héroe para la vida social se revela también en el hecho de que le resulte imposible olvidar su pasado traumático y en el marcado deterioro progresivo de su aspecto físico. Moritz alude *también* de este modo al fracaso social del héroe.

En las novelas de formación, el ritual de agregación, la renuncia, implica el olvido de situaciones dolorosas pasadas. Es como si se postulara que quien ingresa a la sociedad debe hacerlo más o menos “limpio” de recuerdos negativos. Esta es una máxima que Anton también incumple. Hay, en la mente del héroe, una *idea fija* que lo hace melancólico: la de su poca valía personal. La recordación neurótica tiene, en este marco, la función de actualizarla y reforzarla. El carácter neurótico de la recordación se explica en dos sentidos diversos.

En primer lugar, porque Anton lo recuerda todo, siempre: la melancolía, como dijimos, es el rasgo básico de su carácter. En el *Anton Reiser*, afirma Paul en este sentido, “la melancolía nunca [logra] ser dominad[a] por la razón” (1998: 97). En segundo lugar, los recuerdos se confunden, en la conciencia de Anton, con el momento presente. Es una “memoria espontánea” que produce, a cada momento, una intensa “sensación de realidad” (Béguin, 1992: 55). El carácter neurótico de la recordación (en estos dos sentidos) es, así, determinante en la novela de Moritz.

Los sucesos de su pasado, por lo general negativos, son *actualizados* una y otra vez en su memoria. El héroe nunca llega a olvidar ni las primeras impresiones negativas de la

infancia (Moritz, 1998: 28) ni el proustiano olor a barniz en lo de Lobenstein (*ibíd.*: 75) ni la frialdad con la que lo despiden su amigo Philipp Reiser (*ibíd.*: 416). Menos aún, las frases que, cual *red de sentido cosificada*, quedan grabadas en su memoria y lo martirizan una y otra vez: “¡Qué mozo más lerdo!”, le grita el inspector del colegio en ocasión de un absurdo ejercicio de deletreo (*ibíd.*: 119); “Dios los cría y ellos se juntan”, le dice el subdirector del instituto de pobres en relación a una supuesta complicidad de Anton con otros alumnos (*ibíd.*: 165); “¡No me he dirigido a usted!”, le grita un comerciante de Hannover que invita a comer a un muchacho, pero al hacerlo lo mira a él (*ibíd.*: 175); “¡Ahí viene el fámulo!”, le dicen, en tono burlón, una y otra vez los estudiantes de la Escuela Superior, en alusión a que Anton es favorecido por el rector (*ibíd.*: 197); “Es una verdadera estupidez”, le dice el rector Sextroh en una ocasión en que Anton se olvida de avisarle algo, lo cual provoca una *parálisis psíquica* en el héroe (*ibíd.*: 214); “Tengo el honor de despedirme de usted”, profiere el joven noble a quien Anton le da clases (*ibíd.*: 361).

Ni siquiera los raros momentos de relativa felicidad le permiten olvidar las humillaciones sufridas. Anton es incapaz de olvidar o, dicho de otro modo, de discernir entre lo que ya es parte del pasado y lo nuevo, lo que es producto de un cambio, de una maduración. En el *Reiser*, *el recuerdo de un mal pasado construye la realidad del mal en el momento presente*.

El fracaso formativo está simbolizado, por otro lado, en su progresivo deterioro físico. Este tiene su origen en las penurias a las que lo somete el sombrerero Lobenstein, más allá de que el héroe tiene, desde su nacimiento, una contextura física débil, razón por la cual a los ocho años se le declara “una especie de enfermedad consuntiva” (*ibíd.*: 31). Se nos relata que “con el frío y el trabajo, las manos de Anton pronto fueron totalmente inservibles para el piano”

(*ibíd.*: 83). La consecuencia de este excesivo rigor laboral es que Anton contrae una enfermedad que le deja como se-cuela “una cierta apatía y abatimiento” (*ibíd.*: 97).

Algo más tarde, ya en Hannover, se explica que las bur-las ignominiosas contra Anton generan su deterioro fí-sico (*ibíd.*: 201 ss.). A los diecinueve años, Anton parece una persona mucho más grande: se ha avejentado de forma prematura. Es por esto que el director de teatro de Gotha, Eckhof, no piensa en él a la hora de elegir un papel para el que se necesitaba alguien joven, y se le da a otro que es, de hecho, mayor que Anton. En otra ocasión, Eckhof le habla de Goethe, y le dice que este “tenía aproximadamente la misma estatura que Reiser, pero un rostro agraciado” (*ibíd.*: 413). Esta es la reflexión del narrador al respecto: “así, pri-vado de todos los goces de la juventud, ni siquiera le había quedado una apariencia juvenil” (*ibíd.*: 413).

Luego, en Erfurt, Anton consigue algunos papeles en un grupo de teatro. Hay un hecho, con todo, que enturbia su felicidad: “notó que estaba empezando a quedarse calvo [...] justamente en el momento en que necesitaba más que nunca un cuerpo sin tacha” (*ibíd.*: 476). Unos días más tarde “perdió todo el cabello” (*ibíd.*: 478). “La idea de tener que llevar peluca, cosa completamente insólita entre los estu-diantes de Erfurt, le resultaba insoportable”, razón por la cual se muda a una posada en un barrio en las afueras y durante el día deambula por zonas deshabitadas (*ibíd.*: 478). Este es, a grandes rasgos, el camino del deterioro físico de Anton. *El deterioro físico funciona en el Reiser como índice de la imposibilidad de una integración social satisfactoria.*

Hay un aspecto en el que se verifica una maduración en la vida de Anton Reiser: la escritura autobiográfica. Se puede pensar que Anton Reiser logra un *equilibrio alterna-tivo*, esto es, un *equilibrio* que no se realiza en la praxis, en el mundo de la vida, sino en la *escritura*, en la *literatura*. Si

bien no supone una conciliación entre el *mundo interior* y el *mundo exterior* (como es norma en el *Bildungsroman*), sí al menos un *discernimiento* de la realidad y, en este sentido, una superación racional *sui generis* de la *subjetividad patológica*. Es en la capacidad autorreflexiva del héroe que hay que buscar el índice de su *maduración personal*. En esto se parece a otro héroe autobiógrafo como Heinrich Lee, y se distancia de un Wilhelm Meister, cuya capacidad de olvido es tan marcada, que incluso le resulta imposible pensar de un modo coherente en su propia vida pasada. La escritura autobiográfica, es dable postular, tiene un doble carácter: por un lado, como queda dicho, es signo de una comunicación posible con los otros; por el otro, empero, está vinculada al *recuerdo del pasado*, y en tanto tal puede resultar *negativa* en la lógica del *Bildungsroman*.

En algún punto, en fin, Anton Reiser se forma *para ser escritor*. Se trata de una carrera artística, que lo emparenta con los desarrollos de los héroes de las novelas románticas. El vínculo con estas es, más allá de esto, muy laxo: el héroe moritziano *quiere* integrarse al mundo burgués; si queda al margen del mismo no es por su propia voluntad. Anton Reiser y Heinrich von Ofterdingen son héroes muy distintos en este punto. Es por esto, entre otras cosas, que hay que ser cautelosos a la hora de pensar qué tipo de vínculo existe entre el *Reiser* y lo que Béguin denomina “las primeras efusiones [del] romanticismo del éxtasis” (1992: 46) de un Jean Paul o de un Novalis.

Resta decir, en lo que se refiere a la novela de Moritz, que la inexistencia del ritual de agregación, de la renuncia, tiene como correlato la soledad del héroe, esto es, que este no pueda establecer, al final de sus años juveniles, un vínculo efectivo con la comunidad. Hay tres *comunidades aparentes*, que hacen pensar, en una primera instancia, en la posibilidad de existencia de una vida en común con otros, pero

que revelan pronto su carácter aparental.

En primer lugar, *la universidad*, a la que Anton accede por la buena voluntad del doctor Froriep; se lee que, en ella, Anton “estaba otra vez integrado a la sociedad, era un ciudadano de un grupo humano que aspira a destacar entre los demás por un grado más alto de formación” (*ibíd.*: 438). El fracaso de Anton en relación con este mundo, en el que profesores y compañeros se tornan sus enemigos, como vimos, es notorio.

En segundo lugar, hay que mencionar *la cartuja*, que Anton ve desde la casa del cervecero en donde vive, y que tiene una función similar a la de la universidad. En un primer momento, Reiser siente deseos de “estar dentro de aquellos silenciosos muros que, en su opinión, dejaban tras de sí un mundo entero con sus engaños y falsas ilusiones” (*ibíd.*: 447), de modo que empieza a pensar seriamente en irse a vivir allí. No obstante, la llegada del amigo, Ockord, quien le comenta que los estudiantes de Erfurt estaban por representar una obra de teatro y aún necesitaban cubrir algunos papeles, destruye esa ilusión: “de un golpe, la cartuja y sus altos muros pasaron completamente a segundo plano” (*ibíd.*: 450).

La tercera comunidad aparente es *la compañía de teatro de Speich*. Speich le ofrece un contrato a Reiser (*ibíd.*: 475), con lo cual se genera la posibilidad de una vida y proyecto en común con los otros actores. En palabras de Völkel: “La comunidad teatral representa para Anton el reverso de la sociedad, que él percibe como su enemigo” (Völkel, 1991: 78). Mas cuando el héroe llega a Leipzig, se dirige a la posada donde habían quedado en encontrarse todos, y saluda con alegría a los miembros de la compañía, en quienes veía a sus futuros colegas, advierte de pronto “que todos ellos estaban extraordinariamente abatidos”. La razón es, como ya hemos mostrado, que “el digno director de aquella

compañía había vendido todo el vestuario del teatro nada más llegar a Leipzig y se había dado a la fuga con el dinero. La compañía de Speich era, pues, un rebaño disperso” (Moritz, 1998: 489).

* * *

En la Introducción de este libro hemos postulado que la búsqueda de la conciliación entre la vocación artístico-disruptiva del héroe y el mandato paterno, por definición, tiene que ser exitosa, tiene que conducir a buen término para que podamos hablar de una novela de formación. En vista de esto, y teniendo en cuenta todo lo que hemos dicho acerca del *Anton Reiser*, cuyo héroe *quiere, pero no puede* agregarse a la sociedad a causa de una formación defectuosa en todos los aspectos, sugerimos aquí el término *novela de malformación*. En el capítulo que sigue podrá verse en qué gran medida la novela de formación surge cuando Goethe corrige todo lo que en el desarrollo de Anton Reiser salió mal.



Capítulo 4

Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister

de J. W. Goethe

Goethe comenzó a escribir la historia de Wilhelm Meister en febrero de 1777. “Dicté en el jardín el *Wilhelm Meister*”, anota el 16, unos dos años después de su llegada a Weimar, en su diario. En noviembre de 1785, unos diez meses antes del viaje a Italia, terminó lo que pasaría a ser conocido como *Ur-Meister* (*Meister primigenio*) o, también, *La misión teatral de Wilhelm Meister*, publicada póstumamente recién en 1910-1911. Goethe retomó su *proyecto Wilhelm Meister* recién en 1791 y, tras una nueva pausa, en 1794; sin embargo, ya en los últimos años de la década de 1780 había aludido a la necesidad de darle una forma más acabada a la primera versión de la novela, idea que se concretó con la publicación de *Los años de aprendizaje*. Existe una tercera parte de esta saga: *Los años de viaje de Wilhelm Meister*, de 1821, aunque publicado de forma completa en 1829.

En *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* se narra la historia de la ilusión y desilusión teatral de Wilhelm Meister. El padre de Wilhelm es un comerciante adinerado, y en la casa familiar este impone su severa, aunque afectuosa, legalidad. Entre los sucesos destacados de la infancia del héroe, sobresale el que la madre le regala a su hijo, para una Navidad, un teatro de marionetas que despierta en él la pasión por el teatro. Wilhelm vive a partir de aquí una típica *carrera de artista*: el niño y, después, el adolescente se van perfeccionando en el arte escénico. El padre, empero, quiere que su hijo se dedique al comercio, como él, lo cual provoca un conflicto generacional. Más tarde, Wilhelm conoce a la actriz Mariane, con quien tiene una relación amorosa que se ve de súbito interrumpida cuando el primero descubre que, según parece, ella tiene otro amante.

Luego de recuperarse de su tristeza gracias, en parte, a la compañía de su amigo Werner, el viejo Meister decide que su hijo debe emprender un viaje para resolver algunos asuntos del negocio y, de paso, olvidarse por completo de Mariane y el teatro. De modo que Wilhelm sale de viaje; pero de casualidad conoce en un pueblito a Philine (y a su criado Friedrich) y Laertes, dos actores sin compañía, a los que pronto se suman Mignon e, inesperadamente, los Melina. Más tarde se les agrega un arpista (Agustín), entre otros personajes que van y vienen. Estas nuevas relaciones lo acercan de nuevo al mundo del teatro, y lo alejan del camino fijado para él por su padre. El tiempo va pasando, y Wilhelm pospone una y otra vez, por causas externas, el regreso a casa.

Cierto día pasan por allí unos condes, que invitan a la tropa de actores a instalarse en su castillo para preparar una obra en honor al príncipe, que ha de establecer su cuartel general en las inmediaciones, en el marco de la guerra que se ha desatado. Uno de los oficiales del castillo, Jarno, parece estar especialmente interesado en Wilhelm, y un día le presta las obras de Shakespeare, cuya lectura es central en términos formativos. Más tarde, ya fuera del castillo, y algo desilusionados por el trato allí recibido, los miembros de la compañía deciden formar una suerte de "república", y Wilhelm es electo "presidente". Es bajo esa condición que este toma la errónea decisión de seguir un camino que, según le han advertido, es peligroso, y el grupo es violentamente atacado por una banda de ladrones. Una mujer, Natalie, salva a Wilhelm de la muerte, y este queda enamorado de ella. Luego de serias peleas entre los actores, y una vez que el héroe se ha restablecido, los

artistas parten rumbo a Hamburgo, donde ingresan a la compañía de Serlo y su hermana, la melancólica y trágica Aurelia. Esta, sintiéndose a gusto con Wilhelm, le cuenta su historia de vida y le habla, además, de un tal Lothario.

Lo cierto es que este hombre, Lothario, y su círculo empiezan a inmiscuirse en la vida de Wilhelm, hasta el punto de que, al final, el joven héroe se integra a la *Sociedad de la Torre* conformada por aquellos, y a la que pertenecen también Jarno, Natalie, Friedrich y, entre otros, distintos “desconocidos” con los que el héroe se ha ido encontrando “casualmente” a lo largo de su vida. El abandono del teatro, el reconocimiento de que es, no sin ciertas dudas, padre de un niño, Félix, que ha dado a luz la ahora difunta Mariane, el reencuentro con su amigo Werner, que le ha granjeado una considerable fortuna invirtiendo su dinero por él, el casamiento con la noble Natalie y la conformación de una utópica “alianza” entre Wilhelm y Lothario son hechos que aluden a un final feliz.

4.1. De la casa a la torre

Los primeros años de vida de Wilhelm los conocemos a partir de su propio relato enmarcado. Entre los sucesos del periodo infantil se destaca el del teatro de marionetas que le regala su madre y que despierta su pasión por el teatro en general. Esta pasión se convierte en vocación disruptiva, en oposición explícita al estilo de vida encarnado en su padre, el viejo Meister, cuando Wilhelm cumple catorce años, y aquel lo coloca en el establecimiento de un vecino a aprender el oficio de comerciante. Es por esos días que, encolerizado con su padre, escribe su primera obra poética, intitulada *El adolescente en la encrucijada*, y que está centrada en la oposición entre la mujer-industria y la musa poética, en la que la primera lleva las de perder frente a la excelsitud de la segunda.

A partir de entonces, en la adolescencia, su pasión por el teatro se convierte en rechazo consciente de la condición

burguesa, del espíritu mercantilista del padre (Baioni, 1975: 100). El amor por Mariane solo “agrava” las cosas, y completa el “pasaje”. El paso de la condición normal inicial al estado marginal, así pues, coincide con aquel gesto del padre: el “fin de la infancia” es fruto de la interpretación del viejo Meister, que decide que su hijo ya es lo suficientemente grande como para aprender un oficio. La vocación disruptiva del joven héroe es –desde esta óptica– una consecuencia de la decisión unilateral del padre. La temprana ocupación comercial de Wilhelm es simbólica, porque marca el comienzo del enfrentamiento explícito con este último: así como el enojo del adolescente lo lleva a escribir una poesía en contra de las bajezas de la vida burguesa, este mismo escrito crea la desazón de aquel.

El ingreso a T₂ tiene lugar cuando el héroe decide abandonar el teatro. La carta que le escribe a su amigo Werner para anunciárselo es clave, en este sentido: la *novela teatral*, que trata el *desarrollo interior del héroe*, cede paso, ya de forma decidida, al *Bildungsroman*. Le dice Wilhelm a su amigo: “Abandono el teatro y me acerco a los hombres cuyo trato me conducirá a la realización de una actividad pura y eficaz” (Goethe, 2000: 570). En la carta, Wilhelm le pide, además, detalles acerca de su fortuna actual, “de la que durante tanto tiempo no se había preocupado, y le pareció extraño no haberse ocupado de ella”. El narrador agrega, de forma sugestiva, que Wilhelm “[n]o sabía que todos los hombres entregados a la formación de su espíritu olvidan las circunstancias exteriores” (*ibíd.*:).

El héroe regresa, luego, a la casa de Lothario, donde es iniciado en los misterios de la *Sociedad de la Torre* (*ibíd.*: 570 ss.), una suerte de sociedad secreta conformada por nobles ilustrados y reformistas decididos a dejar de lado sus privilegios feudales con el fin de conformar una nueva comunidad utópica. Este es el verdadero *rito de agregación* a

la sociedad. Al fin, se suma a esto, primero, su paternidad “formalista” (le “adjudican” un hijo, presuntamente biológico, Félix) y, luego, el casamiento “ascético”, no pasional, con Natalie, la hermana de Lothario, unión matrimonial que presagia el deseado nacimiento de un nuevo tipo de orden social a partir de la alianza entre la gran burguesía ilustrada y la nobleza reformista.

4.2. La relación del héroe con el mundo

4.2.1. Mandato paterno y vocación disruptiva

4.2.1.1. Los Meister

El padre

El padre de Wilhelm se ha granjeado una muy buena posición económica gracias a los negocios. Perteneció a la gran burguesía. Es este un rasgo que Goethe reelaboró respecto de *La misión teatral*: en esta primera versión de la historia de Wilhelm Meister, la familia del héroe pertenecía a la pequeña burguesía. Esta modificación serviría a los fines de anticipar la alianza entre nobles y burgueses en que se funda la utopía final de *Los años de aprendizaje* (Baioni, 1975: 96; Borchmeyer, 1979: 31). El viejo Meister, con todo, al igual que en la versión temprana de la serie de novelas dedicadas a Wilhelm Meister, quiere que su hijo varón sea, como él, comerciante. Mas ¿cuáles son sus rasgos de carácter? ¿Qué valores tiene? Enumeramos a continuación los más importantes:

- a. Represión de la *felicidad* personal. El padre de Wilhelm está representado como alguien que se somete a sí mismo, con cierta “violencia”, al *deber ser*, a la lega-

lidad social.

- b. *Autoridad*. El padre tiene la palabra autorizada al interior de la esfera familiar. Esto se verifica en su relación con su esposa, de un lado, y con su hijo, de otro.
- c. *Utilidad práctica y enriquecimiento económico*. En los primeros libros del *Wilhelm Meister*, vemos cómo Wilhelm rechaza las determinaciones de su padre. Él está entregado a su doble pasión –el teatro y Mariane– y desatiende las obligaciones de la vida burguesa. Una mañana, la madre le comunica que su padre quiere prohibirle las visitas al teatro, y que este le pregunta constantemente “¿qué utilidad tiene?” y “¿cómo se puede perder así el tiempo?” A modo de súplica, la madre le dice a su hijo que “tu desmedido apasionamiento por esta afición perturba la tranquilidad de mi hogar”. Wilhelm le responde con una pregunta: “¿Es inútil todo aquello que no llena rápidamente la bolsa de dinero?” (Goethe, 2000: 89s.). La madre, entonces, se muestra como una figura conciliatoria: le ruega a su hijo que al menos modere su pasión por el teatro, ya que “tu padre quiere compañía por la noche y cree que el teatro te dispersa” (*ibid.*). La cuestión de la *utilidad* está relacionada también con una preocupación por el dinero: sabemos que, tal como el padre de Werner, el viejo Meister está siempre atento a las ventajas que le puede acarrear tal o cual especulación (*ibid.*: 121).
- d. El *enriquecimiento*, la seguridad y el bienestar en términos económicos son preocupaciones fundamentales del padre de Wilhelm. Estas son índice, por otro lado, de la pertenencia de clase: para la burguesía, como señala Werner, el comercio constituía el mejor

medio para “conseguir un patrimonio” de forma legal y sencilla, en vista de que, de un lado, “están muy mal remunerados los trabajos en puestos de la administración pública” y, de otro, “los príncipes son dueños de la tierra, los ríos, los puertos [y] los caminos” (*ibíd.*: 119). Hay un hecho simbólico que delata las preocupaciones utilitarias y económicas del viejo Meister: la venta, a cambio de una gran suma de dinero, de la colección de arte del abuelo (de cuadros, dibujos, mármoles y grabados en cobre italianos), capital que el viejo Meister ha invertido en el negocio de su amigo, el viejo Werner (*ibíd.*: 120 ss.).

- e. *Tendencia aristocratizante.* Con la suma obtenida por la venta de la colección de arte del abuelo, el viejo Meister ha hecho algo más que invertir en especulaciones financieras: también ha reedificado *lujosamente* la casa (*ibíd.*: 120 ss.), un gesto carente de utilidad, como reconoce el propio Wilhelm (*ibíd.*: 89 ss.). A esto se suma el detalle de que, a diferencia del pequeñoburgués Werner padre, el viejo Meister tiene un gusto por el lujo y por el disfrute estético tal que “le imposibilita” recibir visitas de manera frecuente en su casa (*ibíd.*: 121), dada, por ejemplo, la calidad de la vajilla. El padre de Wilhelm pertenece a una gran burguesía que tiene pretensiones de ascenso social, de “acercarse” a la nobleza.
- f. *Orden y regularidad como ética de vida.* Una noche, Wilhelm lleva a casa de Mariane el teatro de marionetas de su infancia (que su madre le había regalado doce años antes). Allí, rememora junto a su amada la Navidad en que se montó un espectáculo para los niños. Wilhelm recuerda cuando, después de esa Navidad, él

le expresó a su madre el deseo de volver a ver el teatro de marionetas. El padre, entonces, le había contestado a la madre que “los seres humanos solo conceden valor a los placeres cuando se les ofrecen de tarde en tarde y que ni los niños ni los ancianos saben *apreciar los beneficios que diariamente se les brindan*” (*ibíd.*: 96). El padre tiene, según esto, una ética de vida que privilegia el orden y la regularidad por sobre lo extraordinario. Es una cosmovisión típicamente burguesa, que contrasta con los deseos del hijo de hacer algo que, justamente, esté por fuera de ese modo de vida tipificado y ordinario.

La madre

La madre de Wilhelm está sometida a su marido (al punto de que casi no “oímos” su voz): la esfera familiar está gobernada por una legalidad patriarcal. Es importante destacar aquí que esto implica una variación respecto de *Misión teatral*. La madre es, pues, un personaje secundario. Su función parece limitarse a mediar entre el mandato paterno y su hijo. Sin embargo, hace algo más: es por ella que despierta en Wilhelm la pasión por el teatro. De hecho, se lamenta por haberle regalado a su hijo varón el *teatro de marionetas*, “que fue el que os despertó el gusto por el espectáculo” (*ibíd.*: 90). Es ella la que descubre que el pequeño héroe ha estado leyendo a hurtadillas una versión dramática de la historia de *David y Goliat*, y en vez de contárselo a su marido, se lo informa al teniente de artillería, que decide iniciarlo en los misterios del teatro (*ibíd.*: 100). Se verifica, así, una relación de afinidad entre el mundo materno femenino y la inclinación de Wilhelm por el arte.

La vocación teatral de Wilhelm está ligada a la esfera materna y es adversa a la legalidad patriarcal-social. No

parece casual, por ello, que *El príncipe enfermo*¹ sea el cuadro que más le gusta a Wilhelm y, además, el único que está colgado al margen de los otros. No en la galería, sino en el vestíbulo: se puede alegar que esto último obedece a la escasa calidad artística del mismo respecto del resto de la colección del abuelo (*ibid.*: 147), pero también es cierto que tematiza, en su contenido, una amenaza para el orden social, que debe ser advertida. Es que en el motivo del *príncipe enfermo*, que simboliza plásticamente *el conflicto generacional* entre padre e hijo, se alude *también*, en la línea de lo que analizamos aquí, a una suerte de relación incestuosa entre “madre” e hijo, lo cual se constituye, podemos pensar, en una rebelión extrema, mítica, contra la autoridad paterna y, más en general, contra el orden social (Baioni, 1975: 101; *cfr.*, asimismo, Fiedler, 1960: 109 ss.).

4.2.1.2. Quiero ser actor

El idealismo

El adolescente Wilhelm Meister es un *idealista*, un *fantaseador* que presta poca o nula atención a la realidad objetiva. Uno de sus rasgos principales es, en este sentido, la tendencia al *autoengaño*. Lo advierte, por ejemplo, el primer desconocido con el que se cruza. Hablan del cuadro *El príncipe enfermo*, que es el que más le gusta a Wilhelm. En la conversación, este revela que su gusto por la pintura es meramente “empático”. “Cómo me apenaba y me apena”, rememora Wilhelm, “[ese joven príncipe] que tuvo que encerrar en sí mismo sus dulces impulsos [...] y que, viéndose obligado a esconder en su pecho el fuego que tenía que dar calor y avivar a él y a otros, se produjo un gran quebranto

1 El cuadro representa una escena de la historia de un príncipe enfermo por amor a su madrastra, a la que finalmente el padre renuncia “dejándosela” a su hijo, a fin de que este se cure.

en sus entrañas” (Goethe, 2000: 147). El desconocido, en este punto, lo reprende: “Probablemente, si la colección hubiera seguido en poder de su familia, usted hubiera adquirido la capacidad de valorar las obras por sí mismas y de esa manera podría ver en ellas algo más que a sí mismo y a sus inclinaciones” (*ibíd.*).

Este es precisamente el *mal* que aqueja al protagonista; el mismo que mucho más tarde advierte Aurelia: “Cuando se ve cómo usted explica a Shakespeare”, le dirá al héroe, “se cree que usted ha escuchado la voz de los dioses indicándole cómo deben formarse los hombres”, lo cual contrasta, según ella, con “su escasa comprensión del talante de las personas que lo rodean”. Le recrimina a Wilhelm, más específicamente, que no conozca el mundo exterior (*ibíd.*: 333). Más tarde lo llama, incluso, “ave del paraíso”: “se dice que no tienen patas, que van flotando por el aire y que se alimentan del éter” (*ibíd.*: 395), explica. La vocación de convertirse en actor está íntimamente ligada a este rasgo del carácter del héroe, como se verá a continuación.

La vocación y la postura patológica respecto de la realidad

Hemos visto ya que la vocación artística de Wilhelm Meister surge en la oposición al mandato paterno. Aquí estudiamos tres causas concomitantes que dan cuenta del vínculo de aquella con lo que hemos denominado, en la Introducción, *subjetividad patológica*. La pasión teatral del héroe se explica, no en los términos de una vocación “auténtica”, sino: a. A partir del amor de Mariane, b. como mecanismo compensatorio respecto de una realidad social deficiente, y c. como fabulación respecto de la función social e histórica del artista, aspecto en el cual el *Meister* se emparenta con las novelas románticas *del tipo de Heinrich von Ofterdingen*. En cualquiera de los tres casos, podemos hablar de una *postura patológica* respecto de la realidad

(Schings, 1984: 51), y no de una vocación realista, esto es, que implique un reconocimiento de las propias capacidades y limitaciones.

a. “Llevado por las alas de la imaginación”, anota, con ironía, el narrador, Wilhelm se enamora de Mariane. “[S]e le apareció iluminada por las propicias luces de las candilejas” y “su pasión por la escena se unió a su primer amor” (Goethe, 2000: 92s.). En su amor por la actriz, se lee, poco después, creía ver un aviso del destino que lo invitaba a dejar atrás “la enmohecida y rastrera vida burguesa”. Es aquí, en su obnubilación amorosa, que surge en él el deseo de convertirse en el creador de un futuro teatro nacional, “por el que había oído suspirar a todo el mundo” (*ibid.*: 114 s.). Es significativo que, mucho más tarde, el propio Wilhelm se plantee la siguiente pregunta, al tratar de entender su decisión pasada de dedicarse al teatro: “¿Fue el amor por Mariane lo que me encadenó al teatro o fue el amor al teatro lo que me hizo sentir apego por Mariane?” (*ibid.*: 352). La *vocación teatral* y la atracción amorosa por Mariane resultan, así, incluso para el propio héroe, indiscernibles.

En el desarrollo posterior de Wilhelm Meister, la elección del teatro y la inclinación amorosa por una mujer vuelven a estar en conjunción cuando aquel decide ir con los demás actores al palacio de los condes (en un contexto en el que estaba ya por emprender el viaje de regreso a su casa). Lo hace para conocer el mundo, aunque también y sobre todo por su “inconfesado deseo de volver a ver a la bella condesa” (*ibid.*: 232). Esta “recaída” en la vocación teatral, así pues, es idéntica en términos funcionales a aquella primera aproximación al mundo teatral de la mano de su amor por Mariane.

b. La *utilidad práctica*, ligada a la clase burguesa, supone, en la visión de mundo de Wilhelm, una degradación. Este

le opone por ello, en su imaginación, el ideal no utilitario, desinteresado de la *formación interior*, de la adquisición de una *bella personalidad*, que únicamente les sería dado alcanzar a los nobles, que no tienen que preocuparse por las condiciones materiales de existencia. La elección del teatro como *estilo de vida* tiene que ver, en este punto, con la intención del héroe ir más allá de los límites de su condición de clase y acercarse o integrarse, así, a la nobleza (Borchmeyer, 1979: 32). El modo en que entiende la vida del actor lo delata ya desde temprano. *Ennoblecimiento, interiorización de la mirada, inutilidad práctica y vocación teatral* son términos solidarios entre sí, en el mundo narrado. La idea aquí es que la utilidad práctica supone una limitación para el alma poética, que aspira a la totalidad. En esto, el joven Wilhelm recuerda el tipo de pensamiento de un Werther: tal como este, concibe “las limitaciones de la existencia como dolorosa estrechez y no como posibilidad productiva” (Jacobs, 1983: 70). La vocación teatral es, en este sentido, *antiburguesa* y, por ello, puede ser entendida como mecanismo de “huida” del *milieu* en el que ha nacido y en el que vive.

En la residencia de Serlo, después de un periodo de dudas al respecto, Wilhelm recae en su afición por el teatro, en su alabanza de la nobleza y en la prédica en pos de su *formación interior*, esto es, no utilitaria. Una conjunción de factores ocasiona este sorpresivo retroceso en el desarrollo del héroe: la noticia de la muerte de su padre, la unilateral glorificación del modo de vida burgués en la carta de Werner (V, 2) y el modo en que Serlo aprovecha, para sus propios fines, el estado en que se halla Wilhelm, tras la noticia de que su padre ha muerto (Goethe, 2000: 362). En la carta que Wilhelm le escribe a Werner, en la que confiesa que fue Laertes quien lo ayudó a componer el diario de viaje que había causado su admiración y la de su padre, Wilhelm se

pregunta: “¿Qué me importa fabricar hierro muy puro si mi corazón está lleno de escorias? y ¿de qué me sirve administrar bien una finca si no me encuentro bien conmigo mismo?”. Así prosigue: “El objetivo único de todos mis proyectos ha sido vagamente, desde mi niñez, *formarme* tal y como yo soy. Hoy sigo manteniendo estos planes, solo que los medios con los que cuento para llevarlos a cabo están más claros para mí” (*ibid.*: 366). Es precisamente en este punto que Wilhelm establece una relación entre sus sentimientos y el conflicto burguesía-nobleza:

No sé cómo son las cosas en otros países, pero en Alemania solo el noble puede lograr cierto desarrollo general y personal de sí mismo, por así decirlo, su formación. El burgués puede acumular méritos, puede, en casos extraordinarios, cultivar su espíritu, pero haga lo que haga su personalidad acabará extinguiéndose [...] y será tanto más desgraciado, cuantas más capacidades e inclinaciones le haya concedido la naturaleza [...]. [El noble] puede y debe aparentar, [el burgués] tiene que ser auténtico, y si intenta aparentar resulta vulgar y ridículo. Aquel debe hacer e influir, este debe trabajar y rendir, debe formarse en una profesión para hacerse necesario y se presupone que en su ser no hay armonía ni puede haberla, pues para hacerse útil en una faceta ha de desatender todas las demás. [...] de estas diferencias [es responsable] la forma misma de la sociedad. Si alguna vez esta cambia o deja de hacerlo, me trae sin cuidado. En definitiva, tal y como están las cosas, he de pensar en mí mismo, y he de salvarme a mí y conseguir aquello que es para mí una necesidad indispensable [...]. Tengo una ineludible tendencia a aspirar a esa *formación armónica* de la naturaleza que me ha negado mi nacimiento

to. He mejorado mi porte, he dejado atrás algo de mi cortedad y tengo bastante desenvoltura. Igualmente he mejorado mi expresión hablada y mi dicción [...]. No he de negarte que el impulso de convertirme en un personaje público y tener un amplio círculo de influencia se va haciendo cada día más irresistible en mí. (*ibíd.*: 367 ss.)

La contraposición entre el teatro y la aristocracia, de un lado, y el mundo económico-burgués, de otro, nunca es tan marcada en la novela como en este pasaje. La personalidad armónica –encarnada presuntamente en la nobleza–, es expresión del sentimiento de inferioridad de la burguesía. Desde esta perspectiva, la búsqueda de Wilhelm en las tablas puede ser entendida en tanto *aristocratismo estético* (Wirschem, 1986: 112). El trabajo implica limitación, unilateralidad; y Wilhelm vislumbra que “tal y como están las cosas”, tiene que optar por una vida de artista dramático para, dada su condición de clase, alcanzar lo que solo logran los nobles. Para Löwenthal, Wilhelm consigue, por medio de su formación teatral, lo que a Werther le estaba socialmente vedado, “expresar el propio ser del modo en que se lo desee” (1990: 180). El teatro, un medio de *educación estética*, es la vía por la cual el burgués puede adquirir una *bella personalidad* en una sociedad que se la niega. El burgués se iguala, dando este rodeo, al noble, adquiere una personalidad con “brillo” propio, “personal”, se diferencia de la masa (*ibíd.*). Desde el punto de vista de Wilhelm, en los primeros libros de la novela, el *compromiso* con la sociedad supone una degradación de su interioridad. La *profesión burguesa*, que ve encarnada en su padre y en su amigo de la infancia, Werner, así como en el padre de este, le parece una opción aplastante en lo que hace a sus ideales. El rechazo de la profesión burguesa y, junto con ella, de la

entera sociedad burguesa, es la característica que define al joven Wilhelm Meister.

c. En la mente de Wilhelm, la elección de la actuación no es una *mera elección profesional* con el fin de proveerse de sustento. Implica, más bien, una misión histórico-social: *elevant* a la humanidad. El héroe revela, en este sentido, querer aparecer “ante los hombres como un espíritu que viene a abrir sus corazones, a conmoverlos y a depararles goces celestiales” (Goethe, 2000: 144). Más tarde, cuando, tras la desilusión con Mariane, Werner le recomienda que no abandone del todo el teatro, y le sugiere ejercitarlo y perfeccionarlo “gradualmente en los momentos de ocio de la jornada” (*ibíd.*: 160), Wilhelm le responde, a la manera de un Heinrich von Ofterdingen, que esto es imposible, pues el poeta vive para su arte. El hombre de mundo “sueña despierto”, aquel “vive despierto el sueño de la vida”. “El poeta es a la vez maestro, profeta y amigo de los dioses y de los hombres. ¿Cómo quieres pues que se dedique a un miserable negocio?”, inquiera (*ibíd.*: 161).

Werner le recuerda entonces que el hombre común tiene que trabajar para cubrir sus necesidades: “Si los hombres fueran como los pájaros [...] que sin hilar ni tejer pudieran vivir días felices en constante goce”, afirma desiderativa e irónicamente el prosaico amigo. Pero el –en este punto– romántico Wilhelm lo refuta: “Así vivían los poetas en las épocas en que se apreciaba mucho más lo digno de admiración y así quieren seguir viviendo” (*ibíd.*: 161). Más tarde, este alude al deseo de ennoblecer a los hombres por medio del teatro, y afirma: “¡Si alguien tuviera capacidad para conmoverlos y hacer que su enmohecida intimidad pudiera expresarse libremente!” Se trata, para el héroe, de dar vida “a lo bueno, lo grande y lo noble” (*ibíd.*: 183).

El carácter social de la misión que Wilhelm se autoimpone está ligado, no hay que olvidarlo, a la creación de un

teatro nacional “por el que [Wilhelm] había oído suspirar a todo el mundo” (*ibíd.*: 114 ss.),² y a la *educación estética* del pueblo.³ *Mas lo que aquí importa es que en la vocación artística de Wilhelm está presente una fantasía de cuño romántico: que el poeta es diferente y mejor que el resto de los hombres y que, por ello, tiene una misión histórico-social que cumplir.*

4.2.1.3. Incidencia del mandato paterno en el estado marginal

Las cartas y el padre de Hamlet

El viejo Meister, junto con el padre de Werner, su amigo y socio comercial, deciden que Wilhelm, para comenzar su carrera, debía hacer un viaje, “ver mundo” (*ibíd.*: 121). Todo ha sido decidido para que Wilhelm se convierta en un próspero comerciante, siguiendo así los pasos de su amigo Werner. Mas Wilhelm decide aprovechar su viaje para seguir adelante con sus sueños irracionales de mejorar a la nación alemana por medio del teatro. La llegada

2 En este punto, Goethe reelabora hechos históricos de la Alemania del siglo XVIII y remite a una discusión que tiene a Lessing y Schiller como sus principales representantes. Algunos hitos importantes en la historia del teatro alemán fueron, a este respecto y en primer término, la fundación de un Teatro Nacional en Hamburgo por parte de Lessing en 1767; y en segundo lugar, la creación del de Weimar en 1791, cuya dirección estuvo a cargo de Goethe. La idea del teatro nacional y la utopía de la formación de la nación y de la humanidad a través suyo está presente también en el personaje de la joven Aurelia: como le revela a Wilhelm, ella ha tenido, en tanto actriz, en el pasado, ideales análogos a los de Wilhelm (*cf.* libro V; *cf.* Steiner, 1997: 123). Wilhelm persiste en esta ilusión hasta el final del libro V, en el cual sus ideales se convierten en uno de los principales obstáculos en el proyecto de Serlo y Melina, interesados básicamente en la ganancia económica.

3 En una conversación con Laertes, Wilhelm afirma que el Estado se podría valer del teatro para mostrar al público “el influjo mutuo que ejercen entre sí los diferentes estamentos”. Laertes está de acuerdo con esto, y le responde que “rara vez [el Estado] legisla, promueve y premia”, sino que deja que todo siga su curso “hasta que se produce un efecto no deseado y entonces se produce el enojo y se esgrime el palo” (Goethe, 2000: 173). Aquí se verifica la idea de que el teatro y el arte pueden servir como medio para prevenir revoluciones sociales.

a un pequeño pueblo montañoso (*ibid.*: 168), y el posterior primer encuentro con los Melina, Philine, Mignon y Laertes, marca el fin de la influencia directa del padre sobre Wilhelm. A partir de entonces, el padre del héroe solo “reaparece” por medio de sus cartas o en los remordimientos de conciencia de Wilhelm.

De cualquier modo, la influencia de aquel sigue teniendo el mismo carácter. Más aun, revela ser más poderosa de lo que el “espíritu de contradicción [que] impulsaba [a Wilhelm] a tomar [siempre] la dirección inversa” (*ibid.*: 366) puede hacer creer en una primera mirada. Wilhelm es incapaz de olvidar *del todo* el mandato de su padre. La *presencia del mandato en su conciencia* es un rasgo que comparte con los héroes de todas las novelas de formación de nuestro corpus. Pues bien, la *acción a distancia* del mandato paterno en el *Meister* se manifiesta en dos dimensiones: una “realista” y otra “maravillosa”.

a. En la residencia de Serlo, el joven héroe recibe una carta de su padre, en la que este “le pedía una relación detallada de su viaje, algo que le había encargado al despedirse de él, además, adjuntaba una tabla para la realización de la misma. El anciano [...] tan solo mostraba cierto malestar por lo misterioso de la primera y única carta que le había mandado desde el palacio del Conde” (*ibid.*: 341). Wilhelm, entusiasmado por el benévolo encargo de su padre (temía reproches más duros por no haberle escrito antes), le escribe prometiéndole un relato pormenorizado de su viaje. Sin embargo, “cuando comenzó a hacer su composición, se dio cuenta a su pesar de que podía referir lo sentido y pensado, que podía hablar de experiencias del corazón y del alma, pero que no había prestado ni la más mínima atención a los acontecimientos del mundo externo” (*ibid.*). Tan solo más tarde comprende el héroe...

qué intenciones tenía su padre al pedirle tan encarecidamente que escribiese un diario. Por primera vez sintió lo agradable y útil que puede ser convertirse en centro de tantos oficios y necesidades y contribuir a la difusión de la vida y la actividad llegando incluso a las sierras más altas y a los valles. La urbe comercial llena de vida en la que se encontraba, que la inquietud de Laertes le impulsaba a recorrer [...], le hizo ver claramente en qué consistía ser un centro comercial del que todo salía y al que todo afluía. (*ibíd.*: 350)

Esta súbita valoración, por parte de Wilhelm, del mundo al que su padre quiere que él se integre, es muy llamativa. Con todo, revela ser tan solo un estado de ánimo pasajero. Pero su carácter fugaz está explicado por la muerte del padre de Wilhelm –de la que este se entera por medio de una carta de Werner– y no por el hecho de que esa visión positiva del mundo comercial sea nuevamente rechazada *por sí misma*. La noticia de la muerte del padre, entonces, interrumpe este desarrollo de Wilhelm; esta llega en un momento en el que Wilhelm no ha completado aún su formación en ese sentido (de hecho, a causa de la influencia negativa de Serlo, está a punto de volver a probar suerte en el teatro). Así lo advierte el narrador: “[Wilhelm] se sintió de repente libre en un momento en el que no se había puesto de acuerdo consigo mismo” (*ibíd.*), y “Serlo supo aprovecharse del luctuoso correo” en pos de la renovación de su compañía (*ibíd.*: 362).

Estos dos hechos (el fin de la “tutela” paterna y la presión de Serlo), sumados al desprecio que le provoca la carta de Werner, cuya base es el tópico de la *felicidad de la vida burguesa* (*ibíd.*: 366), provocan la recaída del héroe en su pasión por el teatro: “[este] se sintió [nuevamente] convencido de que solo en el teatro iba a poder alcanzar la formación a la

que aspiraba. [...] su resolución fue reforzada, sin él saberlo, a medida que iba convirtiendo a Werner en su antagonista” (*ibíd.*). De cualquier modo, la duración de esta “recaída” es, en términos de tiempo de la narración, muy poco significativa.

b. La muerte del viejo Meister es un motivo central en la novela. Es lo que permite entender, en cierto modo, el rol o función de la *Sociedad de la Torre*. Esta sociedad asume la función dejada vacía por el padre muerto; hace las veces, desde esta óptica, de *padre sustituto* para Wilhelm. Hay un elemento simbólico que permite sostener esto: el parecido del “espectro”, que es, como le reconoce Jarno a Wilhelm más tarde, el abate o el hermano gemelo del mismo, esto es, un miembro central de la alianza secreta (*ibíd.*: 633), con el padre de Wilhelm, en lo que respecta a su voz. “Soy el espectro de tu padre”, le dice el espectro la noche de la representación de *Hamlet* junto con Serlo, Aurelia y los demás. El narrador sostiene en este punto que Wilhelm “creyó notar cierta similitud con la voz de su propio padre”. Que se trata de una coincidencia que conmueve profundamente al héroe queda claro en el hecho de que, al escuchar la voz del espectro, “Wilhelm retrocedió algunos pasos y el público se estremeció” (*ibíd.*: 399).

Más tarde, la mañana en que se le revelan a Wilhelm los secretos de la *Sociedad de la Torre*, un hombre disfrazado del rey de Dinamarca (padre de Hamlet), el mismo que ha hecho las veces de espectro, le repite: “soy el espectro de tu padre. [...] me alejo consolado de ti, porque se han colmado mis planes para ti, porque la realidad supera mis esperanzas. Es imposible ganar las cumbres de las montañas escarpadas sin dar rodeos. En las llanuras se va de un lado a otro siguiendo caminos rectos”. Así dice el narrador, acerca de Wilhelm: “No sabía qué pensar. Le parecía que acababa de escuchar la voz de su padre y sabía al mismo tiempo que no

era la suya. La situación presente y los recuerdos evocados le producían una enorme perplejidad” (*ibíd.*: 574).

El parecido de la voz entre el padre de Wilhelm y el de uno de los miembros de la *Sociedad de la Torre* es simbólico y conduce a pensar que aquel sigue teniendo influencia sobre su hijo, más allá de los límites de su muerte, y más allá de que se trata, a decir verdad, de una puesta en escena por parte de los miembros de la *Sociedad de la Torre*, que persiguen unos objetivos específicos en lo que respecta al desarrollo del héroe.

El viejo Meister y el joven Werner

La acción del mandato paterno en el estado marginal tiene lugar también por intermedio del joven Werner. El amigo de la infancia de Wilhelm se convierte, tras la muerte del patriarca, en el arquitecto de la solvencia económica del héroe de la novela. Steiner afirma, en esta línea, que cuando, hacia el final de la novela, reaparece Werner y se une en sociedad económica con Lothario, “se cierra para Wilhelm un amplio círculo, en cuya periferia se halla el recuerdo de la casa paterna” (Steiner, 1997: 129). Pero Werner hace, además, otra cosa: se constituye en la razón por la cual el héroe y Mariane no se reencuentran. Nos enteramos, junto con el héroe, por medio de la intromisión de la vieja Bárbara, de que aquel ha estado interceptando las cartas que Mariane le mandara en su desesperación (Goethe, 2000: 561). Werner se constituye así en causa directa de que los dos amantes no puedan reencontrarse. El joven amigo del héroe realiza lo que el viejo Meister no ha podido: separar a Wilhelm de la actriz.

El viejo Meister y la Sociedad de la Torre

La semejanza simbólica entre el padre y la sociedad secreta, a la que nos hemos referido más arriba, habilita a sospechar que Goethe pensaba en una relación entre ambos.

Existe entre el viejo Meister y el círculo de Lothario una *identidad actancial relativa*. Tienen la misma intención en lo que respecta a Wilhelm Meister. La *Sociedad de la Torre*, con todo, no es idéntica funcionalmente al padre muerto del héroe: entre el abandono del hogar paterno y el establecimiento de una relación con la sociedad secreta hay un gran espacio de tiempo narrado, muchos años (comienzo del *estado marginal versus* finalización del mismo), en el curso de los cuales el héroe, a diferencia de su amigo Werner, “goza” de su juventud, de una existencia más o menos azarosa, libre de determinaciones y obligaciones.

¿Cuáles son las intenciones de la *Sociedad de la Torre* para con Wilhelm Meister? Después de la exitosa representación de *Hamlet*, a la mañana siguiente, Wilhelm encuentra en su cama el velo usado por el espectro, en el que lee la inscripción *Por primera y última vez: huye joven, huye* (*ibíd.*: 404). Es un mensaje que le ha dejado la sociedad secreta. La *Sociedad de la Torre* quiere que Wilhelm deje de lado el teatro y se entregue a una vida práctica. Es lo mismo que deseaba el viejo Meister, por lo que se puede decir que este también actúa *a través de ella*. El padre y la Torre, con todo, presentan diferencias. Afirmo Conrady que “también [en la *Sociedad de la Torre*] se le da mucho valor a la utilidad y a la conveniencia, como antes en la casa comercial paterna, pero de un modo cualitativamente diferente” (Conrady, 1988: 147). Lo que cambia, además, es la disposición anímica del héroe hacia la legalidad paterna, primero, y la de la *Sociedad de la Torre*, después.

4.2.1.4. El triunfo del realismo y de la razón

Si bien hay indicios pasajeros anteriores (por ejemplo, al comienzo del libro II, cuando Wilhelm, destrozado sentimentalmente por la ruptura con Mariane, acepta ayudar a su padre en el comercio), es en la residencia de Serlo

(libro V) que Wilhelm comienza su proceso de desilusión respecto del teatro, que concebía hasta entonces como solidario de la formación interior, la nobleza y la educación estética. En el paso por la casa de Serlo comienza a tomar mayor peso la dimensión *ética* y social en la conciencia de Wilhelm.

Los factores que influyen en este giro decisivo en su desarrollo son diversos. Antes de la llegada a lo de Serlo, las advertencias de Jarno. Luego de su arribo allí, el encargo que le hace su padre de escribir un diario, que lo hace tomar conciencia de la importancia de la realidad exterior; y, más en general, la incidencia del mandato paterno en el periodo marginal; las conversaciones con Aurelia, su “suicidio” y su encargo; el deterioro de las relaciones entre los actores de la compañía dirigida por Serlo; la trama secreta entre Melina y Serlo; el encuentro con el pastor evangélico y el médico que cuidan al arpista, que le abren los ojos a Wilhelm al imperativo de la *vida activa*. Más tarde y de modo fundamental: el contacto con el círculo de la *Sociedad de la Torre* y su posterior admisión en ella, la noticia de la muerte de Mariane y el reconocimiento de su condición de *padre* de Félix. En lo que sigue desarrollamos solo algunos de estos motivos:

- a. Las conversaciones con Aurelia son un importante factor de desilusión respecto del teatro. Ella le recrimina a Wilhelm, en cierta ocasión, como ya vimos, que mientras que entiende a la perfección a Shakespeare, su comprensión del talante de las personas que lo rodean es muy escasa. Le recrimina a Wilhelm que no conozca el mundo exterior (Goethe, 2000: 333), refiriéndose sobre todo al hecho de que aquel ha escrito cartas de recomendación para sus compañeros de teatro, sin considerar que eran actores mediocres. A

esto sigue la siguiente confesión de Wilhelm: “Desde mi infancia he dirigido la mirada más hacia el interior que hacia afuera” de modo que “[conozco] al hombre, [pero no] a los hombres” (*ibíd.*). Así se refiere, en otro contexto –como ya mostramos–, el narrador a este problema: “[Wilhelm] *no sabía que todos los hombres entregados a la formación de su espíritu olvidan las circunstancias exteriores*” (*ibíd.*: 570).

Hay, así, signos de que Wilhelm toma conciencia de su situación a partir de las conversaciones con la actriz Aurelia. Este personaje es central, asimismo, en tanto *ejemplo o doble negativo* a los ojos de Wilhelm: la desgracia de una persona cuyo pasado se asemeja tanto al presente de Wilhelm, es un factor de indudable centralidad en su abandono del teatro.

- b. Otro factor es el deterioro de las relaciones entre los miembros de la compañía. Esta llega a convertirse, durante algún tiempo, en la mejor de Alemania (*ibíd.*: 419). Sin embargo, como sostiene el narrador, “suele suceder por desgracia que aquello que requiere el concurso de varios individuos y circunstancias, no puede obtenerse por un tiempo muy prolongado” (*ibíd.*). De hecho, comienza a haber fricciones; además, se revela que algunos de los actores no eran tan buenos como parecía. El hecho de que Wilhelm tenga cada vez más poder es visto con malos ojos por los demás, sobre todo porque aquel les exige, entre otras cosas, ser ordenados y puntuales (*ibíd.*: 421). La partida de Philine agrava la situación, porque ella “era una especie de lazo que unía las distintas partes” (*ibíd.*: 420). Las relaciones se vuelven, al fin, insopportables (*ibíd.*: 421).

- c. Las reiteradas visitas de Wilhelm a la casa del pastor evangélico a cuyo cuidado está el arpista son también un elemento a tener en cuenta para comprender el alejamiento (en este caso, anímico) del teatro. El pastor y, sobre todo su amigo, el médico, de hecho, influyen mucho sobre Wilhelm. Su prédica en pos de la *vida activa*, de los *valores éticos compartidos* como cura de todo tipo de desorden interior, etcétera, se puede pensar, hacen mella en el héroe. Cuando el médico le dice a Wilhelm que “hay una sola desgracia que debe temer el hombre: que una idea fija que no contribuya a la vida activa se apodere de él y le separe de esta por completo” (*ibid.*: 424), no parece aludir sino a Wilhelm mismo, lo cual no puede pasarle inadvertido a este. Wilhelm, de hecho, decide pasar varios días en casa del pastor, porque considera que tanto este como el médico son muy sabios y valiosos (*ibid.*: 423). El médico, finalmente, es quien le da a Wilhelm el manuscrito de las *Confesiones de un alma bella*, cuyo contenido, se puede suponer, es también decisivo para Wilhelm. Este lee el manuscrito poco después de escribirle la carta a Werner en la que le hace saber que seguirá una carrera teatral para *formar su personalidad bellamente*. A través de la lectura de las *Confesiones*, justamente, Wilhelm se hace consciente de los peligros que supone una *personalidad narcisista*. No es otro su contenido: el alma bella es una persona que se basta a sí misma y que goza, de manera egoísta, de su propia contemplación (Pascal, 1956: 9). El héroe, de algún modo, se ve reflejado en ella, y se hace consciente de lo equivocado que está.
- d. En el libro VII, después de entrar en contacto con Lothario y su círculo, Wilhelm regresa a la ciudad, a

la casa de Serlo. Allí, la vieja Bárbara le informa que Mariane ha muerto y que Félix es el hijo de ambos (Goethe, 2000: 551s.). La importancia simbólica de la muerte de Mariane es muy grande: como vimos, es por ella que Wilhelm se había introducido al mundo del teatro. Es su muerte, entonces, la que lo separa completamente de este. La paternidad de Wilhelm, con todo, es el hecho crucial. Es significativo que, después de haber recibido estas noticias, Wilhelm se sienta de pronto ajeno al espíritu y objetivos de la compañía (*ibíd.*: 554). El abandono del teatro ya se ha consumado, al menos en su interioridad.

Estas son las principales razones para explicar el abandono de la vocación teatral de Wilhelm Meister y el triunfo de lo que podríamos llamar el *principio de realidad*. Más tarde, finalmente, Wilhelm se despide de todos. También del teatro. Le escribe a Werner: “Abandono el teatro y me acerco a los hombres cuyo trato me conducirá a la realización de una actividad pura y eficaz” (*ibíd.*: 570). Por medio de esta importante carta, que pone fin en un sentido genérico a la *novela teatral* (Borchmeyer, 1994: 331; Wundt, 1932: 573), centrada en el desarrollo interior del héroe, Wilhelm le pide a su amigo –como ya hemos mostrado– detalles acerca de su fortuna, “de la que durante tanto tiempo no se había preocupado”. El héroe entiende aquí al fin que “todos los hombres entregados a la formación de su espíritu olvidan las circunstancias exteriores” (Goethe, 2000: 570), y está decidido a enmendarlo.

El héroe regresa, luego, a la casa de Lothario, donde es iniciado en los misterios de la *Sociedad de la Torre* (*ibíd.*: 570 ss.). En el último libro de la novela, Wilhelm es ya “otra” persona. Su mirada está dirigida,

ahora, *hacia afuera*. El conocimiento, utilitario, de la realidad exterior, el compromiso (referido a sus lazos con la sociedad *in toto* y a su condición de padre), la conciencia de que los intereses subjetivos deben quedar subordinados a la dimensión *ética* de la existencia, la aceptación de la legalidad que impone la época de la burguesía, esto es, la exigencia de la especialización de los individuos de la que tanto le ha hablado Jarno, etcétera, son los motivos que reemplazan la juvenil tríada: formación interior - antiutilitarismo - ennoblecimiento.

La escena en el jardín, con la que comienza el libro VIII, muestra a Wilhelm junto con Félix, a quien acaba de reconocer como su hijo, contemplando la naturaleza “por medio de un órgano nuevo”. El narrador sostiene que “la curiosidad y el ansia de saber del niño le hacían comprender qué poco interés le habían inspirado las cosas exteriores a sí mismo y lo limitados que eran sus conocimientos y su saber acerca de ellas”. “En aquel día”, que era “el más gozoso de su vida”, se agrega, “le pareció que se iniciaba su formación, pues, al ver que se solicitaban sus enseñanzas, sintió la necesidad de instruirse” (*ibid.*: 579).

Años de viaje –esto es, la continuación de *Los años de aprendizaje*– comienzan con una escena muy similar. Padre e hijo están viajando a pie por una zona montañosa, cuando Félix le pregunta por el nombre de un tipo de piedra, ante lo cual Wilhelm se limita a mostrar su incertidumbre. “No sé” son las primeras dos palabras que Wilhelm pronuncia en la novela (Goethe, 2004: 514). El conocimiento progresivo de “las cosas exteriores a sí mismo” es, así, aquello de lo que carece Wilhelm al final de *Los años de aprendizaje* y, al mismo tiempo, el tema central de *Años de viaje*

(Klingenberg, 1982: 142).⁴ No es casualidad que esta última parte del ciclo novelístico sobre *Meister* culmine con la elección, por parte del héroe, de una *profesión burguesa*: se convierte en médico.⁵

Al día siguiente de la inesperada aparición de Werner – no era sino él el miembro de la compañía que quería adquirir en copropiedad con Lothario ciertas tierras aledañas (Goethe, 2000: 580)–, cuando salen a recorrer las nuevas tierras y a firmar el trato de copropiedad, Wilhelm admira sus futuras posesiones:

El celo con el que el niño [Félix] corría tras las cerezas y bayas, que pronto estarían maduras, le recordaba [...] los años de su niñez y las obligaciones de un padre de familia, que debe preparar, crear y conservar la fortuna de los suyos [...]. [Wilhelm] ya no veía el mundo como ave de paso [...]. En este sentido *sus años de aprendizaje podían darse por terminados*, porque había adquirido, juntamente con los *sentimientos de padre*, las virtudes del *ciudadano*. De ello tenía conciencia clara, y su alegría era inmensa. (*ibíd.*: 583)

4 Goethe mismo era consciente de que *Los años de aprendizaje* no podían concluir meramente con la paternidad de Wilhelm y su casamiento con Natalie. Hay elementos en la novela que aluden a una continuación, que señalan que *Los años de aprendizaje* no puede ser comprendida cabalmente si no se la estudia junto a los *Años de viaje*. Ya en 1796, antes de concluir los *Los años de aprendizaje*, Goethe da cuenta del carácter incompleto de estos últimos. Así, le escribe a Schiller, el 12 de julio de ese año, que en su novela han de quedar “engranajes abiertos que, tanto como el plan mismo, aludan a una continuación [de la historia]” (Schiller y Goethe, 2005: 251). El principal “engranaje abierto” parece ser, así, el desconocimiento de la realidad exterior por parte de Wilhelm o, en otros términos, su inmadurez en términos de utilidad social.

5 Hay un elemento que preanuncia bastante explícitamente los *Años de viaje*: en el palacio del tío de Lothario y Natalie, en donde Wilhelm reencuentra la colección de cuadros de su abuelo, un criado le muestra la majestuosa residencia: “le fue abriendo las puertas de diferentes cámaras: vio una biblioteca, una colección de historia natural, un gabinete de física. Se sintió ajeno a todos estos objetos” (*ibíd.*: 598).

A la luz de todos estos factores, queda claro por qué Wilhelm abandona el teatro. Sin embargo, quedan sin resolverse otros interrogantes, ligados al hecho de que la escena, para el joven Wilhelm, como ya hemos indicado, se asocia también al ennoblecimiento, a la superación de la condición burguesa. ¿Qué ha quedado, en fin, de la admiración de Wilhelm por la nobleza? ¿Qué se ha hecho de las ansias de ennoblecimiento por medio del teatro, en virtud del cual Wilhelm creía poder escapar de su condición de clase, de las determinaciones burguesas? ¿Hay una “wernerización” de Wilhelm al final de la novela?

Este último no parece ser el caso: Werner es un caso extremo, negativo; es un contraejemplo de Wilhelm. Sin embargo, las expectativas que Wilhelm tenía puestas en la nobleza, en su propio ennoblecimiento por la vía del teatro, se ven frustradas, resultan ser incorrectas, inconducentes. Vimos que Wilhelm, al comienzo y hasta el libro V, asocia la nobleza con la inutilidad práctica. La personalidad plena del noble está garantizada por su completa despreocupación en términos materiales. No tiene que trabajar, esto es, que especializarse, volverse funcional a la sociedad, para garantizar su existencia económica.

Lothario, el noble que renuncia a sus privilegios y que actúa, se especializa, que se preocupa por el *mundo objetivo* en lugar de por su personalidad interior, es el modelo que conduce a Wilhelm a abandonar su representación mental anterior respecto de qué es ser noble. El héroe se integra a una nobleza que no es ya aquella clase idealizada y meramente “aparente” en la que él pensaba. El abandono del teatro por parte de Wilhelm es, al mismo tiempo, entonces, testimonio del fin necesario de un tipo de nobleza: el que Wilhelm tenía en su mente y cuyo correlato en la realidad, ridículo, lo constituyen los condes y los barones. La caída en descrédito de estos nobles inoperantes e insensibles, de sus

“bellas” personalidades –deslegitimación motivada, a los ojos de Goethe por la Revolución francesa–, coincide, en la novela, con el fin de la influencia de la noción de *Bildung* en tanto mera *formación interior*.

4.2.2. La sexualidad de Wilhelm Meister

4.2.2.1. Mariane

El deseo de Wilhelm hacia la actriz Mariane se despierta, sostiene irónicamente el narrador, a causa de que la ve por primera vez representando un papel, de modo que la pasión de aquel por la escena “se unió a su primer amor” (*ibíd.*: 93). El héroe mismo le recuerda a su amada que “su figura, sus movimientos y su voz lo [habían] cautiva[do] hasta el punto de solo ir al teatro cuando actuaba ella” y que “se acercaba a hurtadillas hasta el escenario, donde más de una vez estuvo a su lado sin que ella lo advirtiera” (*ibíd.*: 140). Mariane, por su parte, le recuerda que fue ella quien, “entre bambalinas se había acercado intencionadamente para estar cerca de él y conocerlo y que, como vio que él no podía superar su timidez y su torpeza, ella [había propiciado] la ocasión pidiéndole una limonada” (*ibíd.*: 141).

Mariane es descripta, de modo despectivo, como falta de espíritu, y la inclinación de Wilhelm por ella, como un error fruto de su excesiva pasión, asociado a una segunda inclinación “errónea”: su rechazo idealista de la vida burguesa. Más allá de esto; la exteriorización del deseo y la concreción del mismo por parte del héroe son narradas de forma sumaria: “Después de un breve trato, él la había conquistado” (*ibíd.*: 92). La relación amorosa entre ambos es en extremo pasional y sensual, e incluye –cosa inaudita en el subgénero– el intercambio sexual.

4.2.2.2. El teatro y el exceso

El teatro está vinculado a lo sexual, lo pasional, y por ende a lo excesivo. El componente sensual está simbolizado a veces por el vino: por ejemplo, en el episodio en que la tropa de actores se reúne a leer el *Götz von Berlichingen* (II, 10), en el que muchos, entre ellos Melina y Laertes, beben de más y rompen sus copas arrojándolas por la ventana, por lo que el posadero se ve obligado a llamar a la patrulla de guardia. También en el de la noche tras la representación de *Hamlet*: el momento propiamente báquico de la novela. Al igual que la sangre, el vino, las escenas en que se lo consume, funcionan como símbolo de lo aún no socializado o racionalizado (Neumann, 1985: 51 ss.).

El desenfreno parece ser parte de la naturaleza del actor, como se sugiere en el fracaso del intento de Melina por establecer una disciplina estricta tras la llegada al palacio de los condes (III, 4). Pero es en el personaje de Philine en el que con mayor evidencia se puede ver la síntesis de lo sexual y lo teatral. Ella representa la seducción del teatro. Pondera tanto a Wilhelm para que se una al grupo de Serlo, que Wilhelm llega a sentir cómo “el corazón y la imaginación [...] lo arrastraban hasta el teatro” y, al mismo tiempo, cómo “su entendimiento y su razón lo alejaban de este” (*ibid.*: 326). En la inclinación del héroe por esta actriz se aprecia, además, el “peligro” inherente al desborde de la sexualidad: la pérdida del autocontrol.

Hay dos ejemplos de esto último: por un lado, el episodio en que Philine besa al héroe pasionalmente en medio de la calle pública (la escena del banco de piedra). Wilhelm “se descubre” dispuesto a seguirla a la habitación (hacia donde ella se dirige), pero no lo hace porque Friedrich se anticipa y se mete primero allí, por lo que el héroe se queda paralizado y confuso por su deseo insatisfecho (*ibid.*: 212). Más importante es la consecuencia de la noche que el héroe

pasa con Philine: el incendio, que simboliza la violencia del *ello* freudiano (o sus consecuencias). Más allá de todo esto: como ya se dijo, en la relación con Mariane también se conjugan lo teatral y lo sexual, hasta el punto de que se tornan indiscernibles.

4.2.2.3. *Natalie*

Muy diferente es la relación entre Wilhelm y Natalie, la hermana de Lothario, con la que aquel contrae matrimonio. Desde el primer encuentro entre ambos, después de que el héroe y los actores han sido asaltados, queda claro que la atracción que siente Wilhelm no es de índole sexual. Él se encuentra malherido, apoyado sobre Philine, y Natalie se acerca con su capa y lo cubre. “La presencia de ella tuvo un efecto tan singular en sus sobreexcitados sentidos”, afirma el narrador, “que imaginó que su cabeza estaba aureolada de rayos y que, sobre su figura, se extendía una brillante luz” (*ibid.*: 304). Es significativo que ella esté vestida con ropa de hombre (*ibid.*: 303), lo cual, sumado al estado de dolor físico en que se halla Wilhelm, impide cualquier identificación de Natalie como objeto del deseo.

El reencuentro tiene lugar en la residencia del tío abuelo fallecido de Lothario y Natalie. La breve reunión dista de ser sensual. Hablan del estado de salud de Mignon (*ibid.*: 595 ss.). No hay referencia alguna al deseo. Tan solo se nos informa que, cuando regresa a su habitación, lo inquieta saber si ella está casada o no (*ibid.*: 597). Lo que atrae a Wilhelm de Natalie no es su aspecto físico, sino su carácter desinteresado: ella dedica su vida a la beneficencia, al bienestar de los otros (*cf.*, sobre todo, VII, 3). Se trata, a decir verdad, de un rasgo de carácter hiperbólico. Como sostiene Schlaffer, Natalie es un “lugar vacío”, representa la negación absoluta del ego (1980: 88); encarna, en tanto “la más

fría de todas las heroínas de Goethe” (Baioni, 1975: 118), la “represión del eros romántico” (*ibíd.*: 115).

La medida de la atracción de Wilhelm por Natalie contrasta así, fuertemente, con la pasional inclinación juvenil por Mariane. ¿Qué es, entonces, lo que une al héroe con la filantrópica Natalie? Lo que los vincula es Félix, no la pasión amorosa. En efecto, poco antes de conocer en persona a Natalie, el narrador revela, acerca de Wilhelm, que “después de mucho dolor intenso, incesante e inútil por la pérdida de Mariane, comprendía que su deber era buscarle una madre a Félix” (Goethe, 2000: 585). No es, a partir de este momento, la satisfacción de su deseo el móvil de la conducta de Wilhelm, sino la necesidad de encontrar una mujer para criar a su hijo.

Hay una escena en la que esto queda palmaria y simbólicamente de manifiesto. Luego del supuesto envenenamiento de Félix, Natalie y Wilhelm pasan la noche en vela, cuidándolo. Se lee que Félix, recostado sobre la cama, “no quería separarse de Natalie” y que “Wilhelm hubo de sentarse en un taburete, frente a Natalie, para que descansasen sobre sus rodillas las piernas del niño cuya cabeza y tronco reposaban sobre las de aquella”. Así concluye el narrador: “hasta que vino el nuevo día, compartieron el peso y los cuidados. Natalie había puesto su mano entre las de Wilhelm; estaban callados, miraban al enfermo y luego se miraban ellos” (*ibíd.*: 684).

Este es el primer indicio de que ella también se siente atraída hacia él. Su amor por él “nace” esta noche, y no puede ser distinguido de su afecto por Félix. Su amor por Wilhelm y su deseo de cuidar del niño, se puede decir, confluyen y se tornan una sola cosa. Wilhelm y Natalie, por otro lado, no se hablan en términos de amor, no hay una escena en la cual tenga lugar una declaración. Sabemos solo, por vía de Friedrich, que “aquella noche, cuando el

niño parecía gravemente enfermo y descansaba sobre sus rodillas y las tuyas, aquella noche que compartíais la querida carga”, Natalie le confesó al abate que amaba a Wilhelm, cosa que Friedrich ha escuchado escondido detrás de la puerta (*ibíd.*: 690s.).

Por otra parte, Lothario le revela al héroe que la unión de su hermana Natalie con él “es la condición secreta bajo la cual se decidió Teresa a darme su mano” (*ibíd.*: 689). Es en parte por esto que se decide la unión matrimonial, pero en ningún momento aparece la “voz” de los amantes. Lothario, Friedrich y el abate llevan a Wilhelm a la habitación en la que se hallan Natalie y Teresa. Todos guardan silencio. Solo Friedrich se anima a quebrarlo, gritando vivas a los novios. Wilhelm revela, finalmente, sentir “una dicha que no merezco y que no cambiaría por nada del mundo” (*ibíd.*: 692). Esto es todo lo que ocurre entre Natalie y Wilhelm. Su unión es llamativamente desapasionada (Krimmer, 2004: 266). Muy lejos ha quedado la pasión sensual del primer amor del héroe de la novela.

En otro orden de cosas, resulta posible interpretar el tipo de relación que el héroe establece con Natalie a partir del motivo polisignificativo del *Príncipe enfermo*. Hay dos modos de hacerlo. En el episodio del *asalto en el bosque*, la escena en la que la amazona (Natalie) coloca su capa sobre el desfalleciente Wilhelm, que está recostado sobre el regazo de Philine, reenvía a aquella pintura. El propio héroe hace la asociación poco después: en su convalecencia, se acuerda explícitamente del cuadro al evocar a la dama (IV, 9). En este caso, el motivo parece dar cuenta de una concepción del desarrollo amoroso del joven: hay un periodo de sufrimientos e inquietudes, hasta que se da con la mujer con la cual casarse.

Pero más importante es la remisión al motivo en la escena de Félix en su lecho de enfermo. De lo que se trata

aquí –como también en el caso de Lothario– es de la renuncia al amor pasional. El padre (Wilhelm) renuncia al amor-pasión, *i. e.*, se convierte, precisamente, en padre, para “salvar” a su hijo enfermo. Simboliza, en este sentido, el final del proceso de socialización del héroe, la “metamorfosis del instinto en razón” (Neumann, 1985: 51 ss.). La socialización tiene, pues, la forma de una “pasión acallada en vista de una vida en común” (*ibíd.*: 52). El refrenamiento de las pasiones es solidario de la paternidad: tanto el uno como la otra conducen a una socialización que, en la lógica de la novela, es “positiva”.

4.2.2.4. La paternidad y el orden social

Wilhelm como “padre” de Félix

En el *Wilhelm Meister* existe un vínculo de solidaridad entre *crecimiento personal*, *paternidad* y *estabilidad social*. Hay una interdependencia entre la *maduración* del sujeto –su devenir adulto– y la conservación del orden social: ambas están determinadas en un sentido *patrilineal*. La idea es que cuando el hombre se convierte en padre, alcanza su mayoría de edad y, al mismo tiempo, se convierte en garante contra la anarquía y los poderes sociales disruptivos (revolucionarios). Los peligros que acechan al individuo son los mismos que aquejan a la sociedad *in toto*: la anarquía, el desborde, la falta de medida, el romanticismo exacerbado.

El padre impone un *principio de orden* en la vida de su hijo varón, que este siente, en un principio, como obstáculo para la concreción de su vocación, pero que más tarde resulta aceptado. La *aceptación*, por parte de Wilhelm, de su condición de padre de Félix es, en esta línea, de un lado, el índice de su madurez alcanzada –que tiene que ver con la solvencia económica: un individuo maduro es quien tiene un patrimonio suficiente para fundar y mantener una

familia– y, de otro, de que el mandato de su propio padre y su sustituto simbólico, la *Sociedad de la Torre*, finalmente, han triunfado por sobre la vocación y el deseo disruptivos del héroe.

La interrelación *madurez - paternidad - estabilidad social* queda de manifiesto en la escena con la que comienza el libro octavo. Se revela allí –como ya tuvimos oportunidad de mostrar– que quien trabajaba para la compañía extranjera que deseaba adquirir en copropiedad con Lothario algunas tierras no era otro que Werner, el amigo de la infancia de Wilhelm. Al día siguiente del sorpresivo reencuentro entre los amigos en casa de Lothario, todos salen a recorrer las tierras y a firmar el trato. Wilhelm admira sus futuras posesiones. La suerte de Wilhelm es notoria: mientras él andaba errático por el mundo, Bárbara le ha criado su hijo, y Werner ha administrado su capital, aumentándolo para comprarle esas importantes tierras. El interés de Félix por los objetos de la naturaleza –volvemos a citarlo–, “le recordaba a Wilhelm [...] las obligaciones de un padre de familia, que debe preparar, crear y conservar la fortuna de los suyos” (Goethe, 2000: 583). Luego, afirma el narrador que el héroe “ya no veía el mundo como ave de paso”. Sus *años de aprendizaje “terminan”, porque “había adquirido, juntamente con los sentimientos de padre, las virtudes del ciudadano” (ibid.)*.

Es posible esquematizarlo del siguiente modo: a. la madurez equivale a la toma de conciencia de las obligaciones de un padre de familia, *i. e.*, a la necesidad de poner fin a los deseos subjetivos y egoístas, y la solvencia económica es la condición de posibilidad de ello; b. la paternidad de Wilhelm está signada, en la novela, por su “decisión” de aceptar su condición de padre de Félix; c. la estabilidad social se logra, en la lógica goetheana, por una vía individual, por la adquisición personal de las “virtudes del ciudadano”. Es por ello que, al final de la novela, ya no se trata de que el

burgués (Wilhelm) quiera o deba volverse un noble (como ocurre hasta el libro quinto), sino de que el “*bourgeois* busca [ahora] volverse [un] *citoyen*” (Borchmeyer, 1994: 339). Esto es, se trata ahora de que el burgués, solo interesado por el lucro personal, devenga un ciudadano preocupado por el bienestar y la estabilidad de la sociedad.

Hay un hecho que acrecienta el peso simbólico de la *paternidad* de Wilhelm Meister: esta es dudosa. Las dudas acerca de la paternidad de Wilhelm tienen su origen muy tempranamente: en el primer libro, la noche del día en que su padre y el de Werner deciden que el joven debía partir en viaje de negocios, Mariane recibe a su amante, Wilhelm, en estado de turbación por la inminente llegada de su prometido, Norberg. En esa ocasión, Wilhelm le pregunta si acaso podía esperar ser pronto padre. Ella no responde, sino que, entre lágrimas, lo abraza (Goethe, 2000: 123). No podemos estar seguros como lectores (más allá de las palabras que poco después profiere la vieja Bárbara) de que, de hecho, Mariane espere un niño ni de que, de ser así, Wilhelm sea el padre. Las dudas prosiguen cuando aparece en escena Félix en casa de Serlo. Philine conjetura que este niño, “de más o menos tres años” –han pasado, en efecto, poco más de tres años desde que Wilhelm abandonó su casa paterna y vio a Mariane por última vez–, es el fruto de un amorío entre Aurelia y Lothario (*ibíd.*: 324).

Wilhelm se conforma con esta hipótesis hasta que reaparece Bárbara, quien le informa que Félix es su hijo (*ibíd.*: 553). Mas esto no le basta al héroe, sino que, en cambio, le expresa más tarde a la vieja sus dudas al respecto, acusándola de mentirosa. Expresa, de hecho, una duda que el lector no puede sino compartir: la vieja Bárbara ha logrado ser admitida en lo de Serlo –sin saber que Wilhelm podría llegar algún día– porque ha dicho que el niño que ella traía consigo era el hijo de Aurelia y Lothario. Antes, por otro

lado, ha engañado a Norberg diciéndole que Félix era hijo suyo, obligándolo por ello a mandarle dinero a Mariane para mantenerlo (*ibíd.*: 564)... ¿Por qué no habría de creer Wilhelm que la vieja Bárbara estaba tratando de engañarlo ahora a él? Las dudas de Wilhelm respecto de su paternidad se mantienen después de este encuentro (*ibíd.*: 568).

Solo más tarde, al ser iniciado en los secretos de la *Sociedad de la Torre*, en casa de Lothario, el héroe deja de dudar. De un modo inverosímil, el pequeño Félix reaparece en la torre, y los miembros de la sociedad secreta le confirman no solo que Mariane ha sido fiel a su amor, sino también –sin jamás explicar cómo lo saben– que el niño es el fruto de esa relación (*ibíd.*: 576). La confirmación de la paternidad de Wilhelm por parte de los miembros de la *Sociedad de la Torre* no parece tener que ver con una constatación fidedigna de este hecho, sino con sus ideas sociales reformistas, aunque conservadoras. Su ideal educativo consiste, desde esta perspectiva, en hacer de los individuos anárquicos y egocéntricos, padres de familia y buenos ciudadanos. En la medida en que el amor de Wilhelm por Félix supone una superación del *conflicto generacional* con que comienza la novela (Baioni, 1975: 104), se entienden las razones por las cuales la *Sociedad de la Torre* desea que el héroe acepte su paternidad: se trata de apaciguar su rebeldía y volverlo apto para la vida civil.

La paternidad de Wilhelm tiene un carácter meramente *formal*: ser padre, en la novela, no es una cuestión biológica, sino más bien un hecho simbólico, social (Krimmer, 2004: 261). Es padre quien está en condiciones económicas de constituir y mantener una familia (gracias a Werner, Wilhelm ha logrado esto, por lo que la vieja Bárbara ya no tiene nada que temer) y quien está en condiciones *psicológicas* de abandonar su vocación y deseo más íntimos y adoptar una *ética burguesa de vida*. Wilhelm, en efecto, no

ha dudado ni un momento en dejar atrás su vida errante y abocarse a un orden de existencia regulado, burgués; esto contrasta con un tipo humano como Norberg, el ex prometido de Mariane, quien, tras la muerte de esta, le ha mandado dinero a su presunto hijo durante algún tiempo, entregándose luego, sin embargo, a una vida disoluta (Goethe, 2000: 566). Norberg no ha podido convertirse en padre porque no ha dejado de lado sus deseos individualistas, egoístas.⁶

4.2.3. La abundancia

El dinero o su falta funcionan en los *Bildungsromane* como índices de racionalidad o irracionalidad posibles. El fracaso económico de un Anton Reiser explica en no poca medida su imposibilidad de integrarse satisfactoriamente a la sociedad. El caso de Wilhelm Meister es muy diferente. No solo nace en una familia de la alta burguesía (los Meister de *Los años de aprendizaje* están en una mejor posición económica que los de la *Misión teatral*, lo cual parece no ser menor a la hora de explicar las intenciones de Goethe), sino que el héroe, por así decir, parece “atraer” el dinero a lo largo de su desarrollo, con la particularidad de que no hace jamás nada para obtenerlo.

El mundo en el que se desenvuelve es, en este punto, providencial: es uno en el que resulta fácil (al menos para él) progresar económicamente. Pero más importante aún es

6 Todo esto queda aún más en evidencia si añadimos lo siguiente: Wilhelm ha tenido relaciones sexuales también con otra mujer, la noche del estreno de *Hamlet*: Philine. En el final de la novela, esta forma pareja con Friedrich –hermano de Natalie y Lothario-. Pues bien: este le confiesa a Wilhelm que no sabe quién es el padre del niño que aguarda Philine, pero que, con todo, está dispuesto a convertirse en él. “La paternidad tiene como base principal la convicción, y como yo estoy convencido, aunque convencerme me cuesta trabajo, padre soy” (*ibíd.*: 641), concluye Friedrich.

la maduración que se verifica en el héroe en su relación con el dinero: pasa del desinterés (en T₁ y el periodo liminal) a la comprensión de su importancia. El hecho de que nunca le falte dinero, y este cambio psicológico en lo que hace a su valoración del haber monetario, son índices de que el desarrollo del héroe se da en un sentido “racional”, en la medida en que apuntan hacia una integración social satisfactoria. Estudiamos aquí estas dos cuestiones por separado.

1. *La benevolencia económica del mundo narrado*. Las sumas de dinero que Wilhelm va recibiendo a lo largo de su desarrollo funcionan como condición de posibilidad de su integración a la nobleza. Esta parece ser una de las razones de por qué los Meister de *Los años de aprendizaje* pertenecen a la gran burguesía. Wilhelm no solo recibe dinero de su padre y de los deudores de este, sino que, más tarde, el barón le entrega a Wilhelm una bolsa con piezas de oro, en señal de agradecimiento de parte de los condes (*ibid.*: 282), y el guardia que Natalie y su tío dejan al cuidado del héroe le da a Philine una bolsa con veinte Luises de oro para que esta les pague al pastor y al cirujano por los servicios médicos que le han prestado a Wilhelm (*ibid.*: 309).

El padre, por su parte, deja, al morir, “en perfecto orden los asuntos de su familia” (*ibid.*: 361), lo cual no es un dato menor, si se tiene en cuenta el desconcierto y la indefensión en que, por ejemplo, el viejo Lee deja a su familia al morir, en *Enrique el verde*. El héroe recibe, además, de manera inesperada, la herencia de Sperata y Mignon (*ibid.*: 676).

Pero la “ayuda” más importante que recibe Wilhelm es la de su amigo, Werner. En la carta en la que anuncia la muerte del viejo Meister, lo informa acerca de sus planes: comprar “una gran propiedad rústica, que ha sido embargada, y está enclavada en una comarca muy fértil”, y utilizar para ello “el dinero que nos proporcionará la venta de la casa de

tu padre”, establecer a Wilhelm en la finca para que este dirija las mejoras para “triplicar su valor” y, finalmente, venderla y comprar “una más grande”, para hacer nuevas mejoras y volver a venderla (*ibíd.*: 365). Todos estos planes se ven realizados al final, cuando Wilhelm hereda, de súbito, las consabidas tierras, por la vía del arreglo entre Werner y Lothario (VIII, 1). *La suerte del héroe es, en este punto y en comparación con un Anton Reiser o un Heinrich Lee, inmensa.*

2. *El aprendizaje de Wilhelm Meister.* La comodidad financiera en la que crece el pequeño héroe explica su actitud desaprensiva y –en la lógica de la novela– irracional con relación al dinero. El rechazo del dinero, al final de T₁ y en las primeras subetapas del periodo liminal, funciona como correlato del nacimiento de su vocación teatral. En su plan juvenil para irse del hogar con Mariane se aprecia, por su parte, su inmadurez respecto del modo de conseguir los medios de vida necesarios: “Para empezar tengo dinero suficiente, lo compartiremos y bastará para los dos. Antes de que se nos acabe, el cielo proveerá” (*ibíd.*: 143), le dice.

Más tarde, la relación con Melina está marcada por la oposición entre la racionalidad económica de este y la irracionalidad del héroe. Cuando el barón le entrega a Wilhelm una bolsa con piezas de oro, en señal de agradecimiento de parte de los condes, el héroe parece ya no despreciar del todo el dinero (*ibíd.*: 284), sin embargo, según anota el narrador, con los “buenos ducados” del conde en el bolsillo, se siente un príncipe (*ibíd.*: 288). Es decir que, incluso en este punto avanzado del relato, sigue primando un tipo de relación fantasiosa, irracional con el dinero.

El cambio se produce a partir del contacto con los miembros de la *Sociedad de la Torre*. Es desde el palacio de Lothario que Wilhelm le escribe la carta a su amigo Werner en la que le pide detalles acerca de su fortuna actual, “de la que

durante tanto tiempo no se había preocupado”; y de la que, agrega el narrador –como ya tuvimos oportunidad de ver– “le pareció extraño no haberse ocupado” (*ibíd.*: 570). Lo que refuerza esta tendencia a la valoración del dinero es la paternidad, el hecho de saberse padre de Félix. La mañana en que salen todos (Werner, algunos de los miembros de la *Sociedad de la Torre*, Wilhelm y su hijo) a recorrer las tierras del héroe, este está admirado ante la visión de sus futuras posesiones, y –volvemos a citar este importante pasaje– “el celo con el que el niño corría tras las cerezas y bayas [...] le recordaba [...] las obligaciones de un padre de familia, que debe preparar, crear y conservar la fortuna de los suyos” (*ibíd.*: 583). *La valoración del dinero se constituye así en índice de su maduración alcanzada.*

4.2.4. El rol providencial de la *Sociedad de la Torre*

Los miembros de la *Sociedad de la Torre* tienen, en primer término, una misión educativa. La idea de que es necesario que el joven cuente con un maestro recorre toda la novela: el “segundo” desconocido (el clérigo con el que la tropa de actores comparte un paseo en barco) se refiere, por ejemplo, a la importancia de la formación, del buen pedagogo (*ibíd.*: 197 s.), y le dice a Wilhelm, que alaba la sabiduría del destino, que él, en cambio, prefiere el “buen entendimiento de un maestro de carne y hueso” (*ibíd.*: 198). Algo similar da a entender el narrador con su símil sobre el viajero que, estando cerca de su albergue, cae al agua: “Si en ese momento alguien llega y lo ayuda a salir, todo queda en un remojón. En caso contrario es posible que él mismo sepa salir, pero lo haría en la orilla contraria, y esto lo obligaría a dar un inmenso rodeo para alcanzar su destino” (*ibíd.*: 257).

El círculo de Lothario es el que tiene, en la novela, este rol. En una famosa carta a Goethe, Schiller reflexiona, en

esta línea, acerca de la *Sociedad de la Torre* como “una razón más elevada que actúa en secreto”, y que acompaña y guía a Wilhelm en su desarrollo. Esta representa la *maestría*, que es el necesario correlato del “concepto relacional” *años de aprendizaje* (la carta es del 8 de julio de 1796; *cfr.* Goethe y Schiller, 2014: 119). Es basándose en esto mismo que Jauss piensa que la sociedad liderada por Lothario es el símbolo de una “providencia inmanente al mundo” que posibilitaría algo así como una *teleología natural*: el desarrollo armonioso del héroe (1990: 81). Lo que se puede decir, en cualquier caso, es que sin la “ayuda” de la sociedad secreta, el desarrollo positivo de Wilhelm habría resultado más difícil. Los distintos personajes guía que hay en la novela de Goethe son los encargados del “desarrollo [en el educando] de propiedades que, sin esa intervención activa [...], nunca habrían llegado a florecer en él” (Lukács, 1975: 402). El rechazo del idealismo y –en el caso particular de Wilhelm– su correlato, el abandono del teatro, de un lado, y la elección de una vida activa de trabajo comunitario, de otro, son las dos metas que persigue la *Sociedad de la Torre* con sus educandos. El pastor evangélico, el médico, Lothario y Jarno son los principales portavoces de este doble precepto.

Los momentos que Wilhelm pasa en casa del pastor a cuyo cuidado ha sido puesto el arpista son importantes, porque las conversaciones con aquel y con el médico que a veces los visita (se trata del personaje que le da a conocer las *Confesiones de un alma bella*) influyen de forma decisiva sobre su carácter. El clérigo le explica, por ejemplo, cómo se curan los locos: “Son los mismos medios que a las personas sanas les impiden caer en la locura. Hay que estimular su actividad autónoma, hay que fomentar el orden, hay que hacerlos comprender que su ser y su destino tienen mucho en común con el de otros” (Goethe, 2000: 422), dice. La alabanza de la vida activa, la necesidad de la vida civil y de

evitar la soledad repercuten en el ánimo del héroe, por lo que este “pasó unos cuantos días en casa de aquel hombre tan sensato” (*ibíd.*: 423).

El médico, por su parte, un hombre entrado en años que gusta del aire libre, que tiene grandes conocimientos de agricultura y que influye sobre un círculo muy grande de personas, entre nobles, mandatarios y juristas, considera, como ya mostramos, “que hay una sola desgracia que debe temer el hombre: que una idea fija que no contribuya a la vida activa se apodere de él y le separe de esta por completo” (*ibíd.*: 424). En la misma línea, Lothario, que ha estado en América, “donde en compañía de algunos franceses se había distinguido luchando bajo la bandera de Estados Unidos” (*ibíd.*: 338), piensa –como sabemos por boca de Aurelia– que los hombres, tomados de forma aislada, no son interesantes. “A pesar de lo joven que era”, testimonia Aurelia, “prestaba gran atención a la prometedorá juventud de su patria, a los hombres ocupados y activos en trabajos de múltiples especialidades” (*ibíd.*: 340). Se trata de una concepción contraria a la idea individualista de *Bildung*.

Jarno, un “sepulcral hombre de mundo” (*ibíd.*: 270), le presenta al héroe las obras de Shakespeare, y le recomienda no abandonar “el propósito de llevar una vida activa”. “Le puedo asegurar”, le dice, “que me resulta incomprensible verlo unido a esta gente. He visto con repugnancia y hasta con disgusto, cómo usted, para sentirse vivo, se ha unido a un cantor ambulante y a una criatura estúpida y de origen incierto” (*ibíd.*: 269). Jarno es el principal portavoz del rechazo del teatro, así como de la idea de que el hombre tiene que especializarse –y, por ende, dejar de pensar en sí mismo como en alguien *destacado, personal*– para ser útil a la sociedad. Es él quien impulsa a Wilhelm, precisamente, a abandonar el teatro. La noche en que decide iniciar a Wilhelm en los secretos de la *Sociedad de la Torre*, le dice:

“Es bueno que el hombre recién llegado al mundo tenga un alto concepto de sí mismo [...]; pero cuando su formación ha alcanzado ya cierto grado, conviene que aprenda a confundirse con la masa, a vivir para otros y a olvidarse de sí mismo entregándose a una actividad regulada. Entonces es cuando aprende a conocerse” (*ibíd.*: 572).

La influencia sobre Wilhelm de la ideología de este personaje es de gran importancia en la novela. La conversación decisiva entre Jarno y Wilhelm parece ser, con todo, la que tiene lugar en la casa de Lothario, en ocasión de la primera visita del héroe, en la que participa también el anfitrión (VII, 7). Jarno le dice: “Estimo que lo primero que tiene que hacer usted es renunciar al teatro, para el cual no tiene el más mínimo talento”. La frase, que hiere a Wilhelm profundamente (*ibíd.*: 548), es, en efecto, definitoria, como muestran los sucesos ulteriores.

Lo que hay que destacar aquí, a fin de cuentas, es que Wilhelm hace suyos los preceptos de la *Sociedad de la Torre*, al menos en el sentido de que es por la influencia de los personajes recién descritos (a los que hay que sumar a Natalie) que decide abandonar el teatro y que entrevé –al menos– la importancia del trabajo, de la vida activa y comunitaria. El héroe llega, en efecto, a la conclusión –muy cargada de ironía, por cierto– de que “en este mundo, es trabajo inútil pretender seguir los impulsos de la propia voluntad” (*ibíd.*: 677). El salto entre *La misión teatral* y *Los años de aprendizaje* se explica básicamente por la *Sociedad de la Torre*. En el *Ur-Meister* Wilhelm terminaba rodeado por Serlo, Aurelia y Philine, unido tímidamente a ellos por medio de un “bueno, sí” (Goethe, 2013: 297) que indicaba el poco convencimiento del héroe respecto del camino al fin escogido (la carrera de actor). Es el trato con la *Sociedad de la Torre*, pues, lo que explica el salto, y lo que convierte a aquella *novela teatral* cercana al Romanticismo en un *Bildungsroman*. De

no mediar la “Sociedad de la Torre”, Wilhelm Meister habría seguido una carrera artística, dándole en mayor o menor medida la espalda a la sociedad.

El objeto simbólico que delata que Wilhelm ha sido guiado meticulosamente –y no solo a través de consejos explícitos– por la *Sociedad de la Torre* es la *carta de aprendizaje* que lleva su nombre (VII, 9). Cuando la lee para poder contarle la historia de su vida a Teresa, en primera instancia le agrada, pues “por primera vez veía su imagen reflejada fuera de sí” (Goethe, 2000: 587). Pero enseguida revela un sentimiento de desagrado ante la idea de que, “en tantas circunstancias de su vida en las que creía haber actuado con libertad y con el mayor secreto, había sido observado, y hasta conducido” (*ibid.*).

Esto da cuenta de dos cosas: que la influencia de la *Sociedad de la Torre* en su vida es mucho mayor que la que, como lectores, suponemos. Por el otro, que ha habido un plan educativo muy concreto para con Wilhelm, y que ha sido llevado a cabo por expertos en la materia. En efecto, respecto de esto último: del abate –que es quien está a la cabeza de todo– se dice que *sabe reconocer todas las disposiciones de los individuos* (*ibid.*: 634). El abate preanuncia así a un educador como von Risach (*El verano tardío*) y, junto con este, constituye la contrapartida positiva de una educadora incompetente como la señora Lee (en *Enrique el verde*). Es posible dudar de la seriedad con la que Goethe alaba las características de la *Sociedad de la Torre*; lo que no se puede hacer, empero, es negar el hecho de que “la curación de Wilhelm de su teatromanía no tiene lugar gracias a una determinación personal o al despliegue de su impulso formativo”, sino a la acción de Lothario y los suyos (Vedda, 2015: 153).

4.3. La renuncia

Wilhelm Meister renuncia, en primer término, a su vocación teatral. Lo hace convencido de la necesidad de dar ese paso en su desarrollo y, lo que es medular, tras haber tenido éxito como actor. Se trata de una elección libre, que no es fruto del fracaso. Implica, además, una cierta conciliación con el mandato paterno: lo que siempre ha querido el viejo Meister es alejar a su hijo del teatro. Lo que ha ocurrido entretanto es que ha transcurrido el tiempo, la experiencia: no se trata de una cuestión menor. El abandono del teatro es paralelo, asimismo, de la superación de la *subjetividad patológica*, de la visión idealista y –por ello– distorsionada de la realidad objetiva. El héroe renuncia, además, a su pulsión sexual no normada, tras haber gozado durante años enteros con su satisfacción.

Están dadas ya, así, las condiciones para calificar la renuncia del joven Meister como *positiva*. El héroe entrevé una ganancia, un progreso, en la doble renuncia al teatro y a la sexualidad sin fines. El casamiento con Natalie y la paternidad marcan, en la agregación a T₂, un máximo de racionalidad alcanzado por una vía no coercitiva: la reintegración se lleva a cabo sin sacrificios, porque se da tras un periodo de *vida realmente vivida*.

El modo en que el héroe percibe e interpreta su propia agregación también debe ser estudiado en el marco de la renuncia. Es este el único punto en el que se pueden tener dudas respecto del carácter feliz de las dos renunciaciones recién aludidas. En la imagen de sí de Wilhelm en la instancia posterior a la de su agregación –*i. e.*, tras el ritual de iniciación en los misterios de la *Sociedad de la Torre*– se aprecia el componente irónico de la novela (y de la cosmovisión goetheana). “Tus años de aprendizaje han concluido”, le dice el abate (*ibíd.*: 576). Pero ¿qué siente Wilhelm

al respecto? En primer lugar, tras ser iniciado, toma conciencia de lo poco que conoce el mundo exterior, y siente “necesidad de instruirse” (*ibíd.*: 579). Más tarde, al releer el rollo de sus años de aprendizaje junto a Jarno, Wilhelm le dice: “Conmigo se precipitaron ustedes demasiado, pues precisamente desde el día que me declararon libre y emancipado, sé menos que nunca lo que [puedo], lo que [quiero] y lo que [debo]” (*ibíd.*: 631). La autoconciencia de Wilhelm está disociada, por lo que puede verse, de la imagen que el narrador le presenta al lector, que es, por su parte, similar a la que tienen los miembros de la sociedad secreta.

Es más, el héroe está, al final, enojado con Lothario y su círculo, por el modo en que se han inmiscuido en su vida y en que se entrometen en la de los demás: el hecho de saber que lo han observado a lo largo de su vida le causa desagrado (*ibíd.*: 587); lo enfada que quieran separarlo de Teresa (*ibíd.*: 617); también le parece mal que el sacerdote formalice matrimonios sin tener en cuenta si hay amor o no entre los individuos que los contraen (*ibíd.*: 634). Lo que siente –más de cien años antes que Franz Biberkopf al final de *Berlín Alexanderplatz*– es que el precio de la agregación es la pérdida de su autonomía individual. Lo que podemos notar, según lo dicho, es una cierta discordancia entre el tipo de renuncia que lleva a cabo el héroe, que es, si lo comparamos con las otras novelas de nuestro corpus, de signo positivo, y el modo en que él mismo la interpreta o la vive, al menos de manera pasajera. No obstante, lo que prevalece en el héroe es un sentimiento de “gran dicha” (*ibíd.*: 691).

En el *Anton Reiser*, el héroe incumplía una de las máximas del *Bildungsroman*, según la cual hay un momento en la vida, que coincide con el ritual de agregación, en el que hay que olvidarse de los hechos dolorosos del pasado. Pues bien, el ingreso de Wilhelm Meister a T₂ está signado,

entre otras cosas, por un cambio en lo que hace a la relación recuerdo-olvido. Durante el periodo liminal, recuerda a Mariane de un modo tal que, por momentos, se vuelve un personaje melancólico. En esta línea, piensa que “ni un solo día de la vida me abandonará el dolor que me acabará matando. Su recuerdo debe permanecer conmigo, debe vivir y morir conmigo; el recuerdo de una indigna” (*ibíd.*: 163). En esta primera etapa, por lo que se ve, Wilhelm tiene rasgos de carácter bastante wertherianos.

En otras ocasiones, el recuerdo está asociado a un sentimiento de culpa, como el que se evidencia después de que el viejo gruñón le informa que Mariane ha sido despedida de la compañía por su embarazo: “La veía recién parida vagando como madre sola por el mundo y sin contar con ayuda alguna” (*ibíd.*: 191), se lee al respecto; y esa misma noche tiene pesadillas en las que aparece Mariane (*ibíd.*: 193). Mucho más tarde, inquieto por la aparición y desaparición de la amazona, en su convalecencia, “se contaba a sí mismo historias en las que [...] Mariane aparecía ante él” (*ibíd.*: 317). En esta recordación melancólica, por lo general dolorosa, Wilhelm evidencia rasgos de personalidad románticos que, en la lógica de la novela, son negativos, y deben ser superados.

Lo característico de su proceso madurativo es, en efecto, el abandono de esta recordación hipertrofiada. Los personajes *románticos, negativos*, son nostálgicos, están anclados en el pasado, en lo que han perdido. Es por esto que, en contrapartida, resulta simbólico que, antes de ir a la residencia de Lothario a llevarle a este la carta de Aurelia, recientemente difunta, Wilhelm le da a Mignon el *collar de perlas* de Mariane: es el último recuerdo que tiene de ella (*ibíd.*: 432), pues ya le ha dado su pañuelo a la niña. Más tarde el padre “se lleva” a Mariane, en un sueño (*ibíd.*: 506), lo cual funciona como símbolo de la necesidad de renunciar,

de olvidar (*cfr.* en esta línea Neumann, 1985: 51). Es la última vez que Wilhelm recuerda a Mariane. Los personajes positivos, parece querer expresar la novela, a diferencia de los románticos Mignon, el arpista, Aurelia y otros, *no deben mirar hacia atrás*.

La paternidad del joven Meister está también en función de esto; ello se desprende de la siguiente cita, a la que ya hemos aludido: “Después de mucho dolor intenso, incesante e inútil por la pérdida de Mariane, comprendía que su deber era buscarle una madre a Félix” (Goethe, 200: 585). La cuestión aquí es: la condición de posibilidad de la paternidad es el olvido de la relación con Mariane o, de otro modo, la “invención” de su paternidad permite el olvido del amor perdido de Mariane. En la misma línea, ya al final de la novela, Friedrich le pregunta a Wilhelm si se acuerda de cuando se conocieron “aquel día memorable que fui a pedirle el ramo de flores”, a lo que el héroe responde: “No me recuerde aquellos tiempos en un momento de tan gran dicha” (*ibid.*: 691). No es por casualidad que sea ya bajo la influencia de la *antimelancólica Sociedad de la Torre* que este cambio fundamental en la psicología del héroe tiene lugar.

La función de la *Sociedad de la Torre* es hacer las veces de agente transmisor del “alegre postulado de una *vita activa*” (Borchmeyer, 1994: 336). Pues bien: la vida activa solo es asequible, en la lógica de la novela, mediante el olvido de lo que genera dolor o culpa. “No te arrepentirás de ninguna de tus estupideces ni tampoco las añorarás, a ninguna persona le espera suerte tan venturosa como a ti”, le dice a Wilhelm el príncipe de Dinamarca la mañana de iniciación en los secretos de la *Sociedad de la Torre* (Goethe, 2000: 574). Es por esto que, con Miles, puede afirmarse que “la vida de Wilhelm en el momento presente es pagada de manera necesaria por una constante negación

del pasado” (1974: 82). Esto obedece al ideal de la *vida práctica* fomentado por el abate y su círculo, que está en íntima relación, por su parte con la máxima del *olvido y la no recordación*.

Lo que puede agregarse, y es importante en función de la variabilidad del motivo en el subgénero, es que Wilhelm Meister tiene una incapacidad “innata” en tanto autobiógrafo: no puede convertirse en narrador de su propia vida. A fin de convencer a Teresa de que se una con él en matrimonio, Wilhelm decide escribir una suerte de autobiografía en una carta. Para ello, “comenzó a repasar mentalmente su propia historia”, pero “la encontró tan pobre de sucesos que consideró poco ventajosa su confesión y más de una vez estuvo a punto de renunciar a su propósito”. Finalmente, lo logra, mas recurriendo a un ardid: le pide a Jarno “el rollo de sus *Los años de aprendizaje*”, escrito y guardado por la *Sociedad de la Torre*, a partir del cual sí llega a confeccionar un relato de su vida (Goethe, 2000: 586). La máxima de la novela pareciera ser, según lo que queda dicho, que el secreto de una vida feliz y efectiva reside en no tener una muy buena memoria.

Así como Wilhelm, sobre todo en su incorporación a T₂, aprende a olvidar el pasado doloroso, es propio de su desarrollo que su apariencia física se torne, gracias al ejercicio físico y a su tipo de vida despreocupada, cada vez más bella. Este es un indicador importante, en vista de la variabilidad del motivo en el subgénero: basta con recordar el deterioro físico progresivo de un Anton Reiser o de un Franz Biberkopf para comprender que, en contraste, la gran salud y belleza física de Wilhelm Meister es significativa y tiene que ser puesta en relación con su integración social venturosa.

Para entender este tema cabalmente, hay que recurrir al contraste entre el héroe y su “doble negativo”: Werner.

El hecho de que el amigo capitalista de Wilhelm representa la contracara negativa queda en evidencia cuando, una noche, sorprendentemente, el abate y Jarno aparecen ante Wilhelm acompañados por Werner. Los amigos se reencuentran después de mucho tiempo. El narrador acota, sugestivamente, que Werner hallaba a su amigo “más alto, más robusto, más erguido que antes, [...] su cuerpo había ganado en esbeltez y sus modales en amabilidad” (Goethe, 2000: 579). Por el contrario, la impresión que Werner causa en el héroe de la formación es marcadamente negativa: “El buen hombre [i. e. Werner] más que ganar había perdido considerablemente. Estaba más flaco que tiempo atrás, su cara parecía más angulosa, su nariz más larga y afilada, su frente y su cráneo desprovistos de cabellos, su voz de timbre áspero, duro y chillón y su pecho hundido”. Así concluye el narrador: “sus hombros encorvados y sus mejillas descoloridas era indicios de una conducta laboriosa e hipocondríaca” (*ibid.*: 580). El propio Werner tiene que reconocer esto, aunque trata de disimularlo con una humorada: “¡Parece mentira que la holgazanería produzca efectos tan maravillosos!”, afirma, alabando el buen aspecto de Wilhelm; “yo, en cambio, ipobre diablo!”, añade, mirándose al espejo, “no valdría nada si no hubiese hecho entretanto una considerable cantidad de dinero” (*ibid.*).

Goethe da cuenta de este modo, irónicamente, del precio que paga el individuo que no atraviesa un proceso de *Bildung*, sino que acepta sin más, a una temprana edad, la legalidad social preexistente. La única meta de Werner ha sido, en efecto, desde el comienzo, la acumulación de capital (Sagmo, 1982: 13). Esto es, en otros términos: este personaje se somete sin reparos a la voluntad de su padre, lo cual contrasta con la actitud del Wilhelm del comienzo de la novela. La diferencia entre los dos amigos

es entendible como la distancia que media entre quien ha atravesado un proceso de educación estética humanista y alguien que no ha tenido esa posibilidad. La *inutilidad* de Wilhelm, así como su condición final de rentista, lo han “salvado” de la alienación capitalista encarnada en Werner (Baioni, 1975: 111; *cfr.* también Jauss, 1984: 648 ss.). Los años de aprendizaje teatral, en este sentido, le han permitido a Wilhelm adquirir una experiencia vital tras la cual puede tener lugar una limitación o especialización sin menoscabo, en este caso, del aspecto físico (Jacobs, 1983: 76; Sagmo, 1982: 13).

La agregación de Wilhelm Meister es antagónica respecto de lo que sucede en el *Anton Reiser* también en cuanto al hecho de que, al terminar la novela, Anton está solo: no ha encontrado una comunidad a la que integrarse. En el *Meister*, aunque también, en *El verano tardío*, ocurre algo singular: quien hace las veces de educador, el personaje guía en el mundo narrado, ofrece al héroe una comunidad de pertenencia. Hemos aludido ya a una razón para considerar que este círculo de hombres selectos desempeña una función positiva, utópica, en la novela: estos representan una *legalidad* a la que Wilhelm *elige* someterse, a diferencia de lo que ocurría con su relación con el mandato paterno.

Lo que está en juego aquí es una oposición entre lo que Lukács denomina el mundo de la convención y la significación viviente. El primero es asimilable a la *segunda naturaleza* (el Estado, las instituciones, las leyes del mercado, etcétera), que “como la primera, solo [es] determinable como quintaesencia de necesidades reconocidas, pero ajenas al sentido”. El mundo de la convención es “un mundo presente en todas partes con inabarcable multiplicidad”, cuya “rigurosa ley [...] se hace evidente al sujeto conocedor con necesidad, pero que, pese a todas esas leyes, no se ofrece

como sentido al sujeto que busca fines, ni como materia, en sensible inmediatez, para el sujeto activo” (Lukács, 1988: 53). En *Los años de aprendizaje*, sostiene Lukács, “nos encontramos con una situación intermedia: las estructuras de la vida social no se modelan en un mundo trascendente, estable, seguro, [pero] tampoco son en sí mismas un orden completo y articulado que se hipostasia tomándose por su propio fin”. El universo de convención configurado en el *Meister*, en todo caso, es “permeable” “a una significación viviente”. Esto quiere decir: el héroe puede aún encontrar un sentido para sí en el mundo social, este no se le presenta como algo por completo ajeno y “muerto”, sino como un material, por así decir, pasible de ser modificado por él mismo, mediante el *hacer*.

Esta es la posibilidad utópica que le ofrece al héroe la *Sociedad de la Torre*. La sociedad secreta, la utopía encarnada en ella, representa un *punto medio* entre dos extremos rechazados por Goethe: de un lado, el enfrentamiento trágico del individuo y la sociedad; de otro, la renuncia tragicómica y aceptación filisteas de la prosa de la vida burguesa-capitalista. La solución utópica implica, frente a estas dos “malas” soluciones, la construcción de una nueva sociedad. Esto es lo que Lukács denomina *comunidad de destino* (en *Teoría de la novela*) y, luego (en *Goethe y su época*), *isla goetheana*, para aludir a la misma idea de una “célula” dentro de la sociedad que, progresivamente, iría modificando a la sociedad entera. Lukács atribuye a la *Sociedad de la Torre*, en este sentido, un contenido revolucionario: indica que sus ideales se inspiran en la Revolución francesa y que pueden ser asimilados con los del socialismo utópico.

Baioni, en cambio, sostiene que la *Sociedad de la Torre* tiene una función restaurativa, antirrevolucionaria: se trata de una célula de un nuevo tipo de sociedad, como

dice Lukács, pero su objetivo es la creación reaccionaria “de una sociedad de aristócratas y burgueses para los cuales los ideales ético-estéticos excluyen a priori la realidad de la lucha de clases [entre burgueses y aristócratas, precisamente]” (Baioni, 1975: 105). Es por esto que en *Los años de aprendizaje* este crítico italiano ve “la expresión poética más importante de la restauración estética llevada a cabo por el clasicismo de Weimar” (*ibíd.*: 83). Las alianzas matrimoniales entre burgueses y nobles se fundan en el “ennoblecimiento de la propiedad burguesa, esto es, en el exorcismo de la esencia demoníaca del capital burgués, que queda purificado y sublimado en la quietud de la propiedad latifundista de la aristocracia”. Se trata de la “utopía de una sociedad estético-económica que le quita la propiedad individual el dinamismo de la aventura capitalista”, de un retorno a “una economía preindustrial y precapitalista [...] [contrapuesta a los desarrollos históricos reales que], sobre todo después de la Revolución, comenzaron a quedar determinados, más que nunca, por la máquina y el capital burgués” (*ibíd.*: 109). La “esperanza puesta en una sociedad patriarcal sobre la base de la propiedad inmobiliaria aristocrática” es el correlato de una educación estética que funciona como “correctivo humanista de la alienación capitalista” (*ibíd.*: 111). Baioni verifica esto último en el hecho de que al final de sus años de aprendizaje, Wilhelm, “el joven comerciante burgués que ha huido de un mundo que lo compelia a desempeñar una función y ser útil, no desempeña función alguna”, sino que se convierte en rentista y disfruta “en absoluta libertad de su ideal estético” (*ibíd.*).

Más allá del carácter que se le atribuya a la comunidad de agregación (utópico o restaurador), lo cierto es que está dada, y que tiene un rasgo positivo a los ojos del héroe. Pero ¿cuáles son los elementos que permiten afirmarlo?

En primer lugar, hay que tener en cuenta la *simpatía anímica espontánea* que Wilhelm siente por Lothario: el héroe viaja hasta el castillo de Lothario para reprenderlo por la muerte de Aurelia, pero cuando lo ve por primera vez, la naturalidad con la que lo trata este noble lo hace olvidarse de las penas pasadas (Goethe, 2000: 503). En segundo lugar, que Wilhelm y el círculo de Lothario hacen un arreglo comercial. En tercer lugar, que Wilhelm, más allá del componente irónico en todo el final de la novela, *decide voluntariamente* integrarse a los de la Torre: entrevé un sentido en ello. Los miembros de la sociedad secreta le ofrecen cuatro alternativas: ir con Jarno a EE.UU., con el abate a Rusia, quedarse en Alemania con Lothario, o viajar con el Marqués y con Félix por Alemania y servirle de intérprete en sus investigaciones científicas, para luego seguir con ellos rumbo a Italia. Wilhelm acepta, en principio, la última. Si bien es cierto que lo hace con ciertas reticencias –“en este mundo, es trabajo inútil pretender seguir los impulsos de la propia voluntad” (*ibíd.*: 676)–, lo importante es que *se queda* con ellos. En efecto, en la última escena de la novela, Lothario le hace una propuesta: “no nos entreguemos a una existencia vulgar, desarrollemos juntos una actividad noble [...], formemos una alianza” (*ibíd.*: 689 ss.), le sugiere, cosa que el héroe acepta de buen grado.

En cuarto y último término –y este elemento es clave, desde un punto de vista comparativo al interior de nuestro corpus–, que Lothario y su círculo *le obsequian una mujer*, Natalie, la sobrina del personaje al que se llama “el tío” (el noble fundador de la sociedad secreta). Wilhelm no pronuncia palabra alguna para obtener el objeto de su amor. Friedrich, hermano de Lothario y Natalie, ha escuchado a esta última confesarle al abate su inclinación por Wilhelm. Esto basta para que se dispongan las cosas

de modo tal que se concrete la unión (*ibíd.*: 690s.). El casamiento, condición *sine qua non* de la felicidad final del héroe, es el signo de la unión de por vida con la *Sociedad de la Torre*, y es lo que le da a la renuncia su tono característicamente positivo.

* * *

Los años de aprendizaje es la primera novela de formación en nuestro corpus, y puede ser entendida como corrección de todas las carencias del héroe en el *Anton Reiser*. Lo central es que en la novela de Goethe tiene lugar una conciliación exitosa entre la inicial vocación artística del héroe y el mandato paterno. Wilhelm Meister cede en algo sus aspiraciones (la inclinación por el teatro), a fin de agregarse a un grupo de personas con las que se siente anímicamente identificado. La comunidad de agregación resulta plena de sentido para él, está “viva”, en tanto no se le impone como una entidad ajena y abstracta, cuya legalidad preexistente deba ser aceptada sin más. La felicidad final del héroe es índice de todo esto: su renuncia implica una ganancia tanto para él mismo como para la pequeña comunidad a la que se integra.

Capítulo 5

¿Escribieron los románticos alguna novela de formación?

El caso de *Heinrich von Ofterdingen*, de Novalis

Los autores románticos, que publicaron sus obras *entre* la aparición de *Los años de aprendizaje* y las novelas de formación del Realismo poético, se destacaron por ser entusiastas lectores y detractores de esa novela goetheana. *Los viajes de Franz Sternbald*, *Hiperion*, *Lucinde*, *Heinrich von Ofterdingen*, *La edad del pavo*, *Presentimiento y presencia* y *Las opiniones del gato Murr* (entre otras obras escritas en el primer cuarto del siglo XIX) son réplicas, en muchos casos paródicas, del *Meister*. Es por esto mismo que, a priori, se adelantan a novelas de las primeras décadas del siglo XX como *El súbdito*, de Heinrich Mann; *América*, de Franz Kafka; o *Berlín Alexanderplatz*, de Alfred Döblin: tanto estas como aquellas parodian o se mofan del ideal weimariano de formación y de *sociabilidad*, y, por ello, se vinculan crítica o incluso paródicamente con *Los años de aprendizaje*.

La pregunta, respecto de los románticos en particular, es: ¿Cuán paródica o crítica es dicha relación? O, en otros términos, ¿cuán importante es la variación respecto del modelo prototípico del *Bildungsroman*?; ¿se trata de una cuestión de grados o de un cambio cualitativo que *convierte* a las novelas románticas en *una cosa distinta* y las sitúa más allá de los límites subgenéricos? En este capítulo tomamos el

Heinrich von Ofterdingen, publicado en 1802, como *caso testigo* para aludir, *grosso modo*, al conjunto de todas las novelas escritas por los románticos (más arriba enumeradas). Es decir que lo que se afirma sobre la novela de Novalis es *en principio* aplicable también a las de autores como Hölderlin, Tieck, Schlegel, Jean Paul, Eichendorff o Hoffmann.

En Heinrich von Ofterdingen se narra, desde una gran distancia temporal –la historia transcurre en la Edad Media, mientras que el narrador heterodiegético relata desde algún punto de la Modernidad–, el “despertar” del héroe homónimo a la *vida poética*. Heinrich, hijo de un artesano descreído de la vida que ha dejado su educación en manos de su esposa, “sale” al mundo siendo ya un joven de veinte años, precisamente, en compañía de su madre, quien lo lleva a Augsburgo a conocer al abuelo, el viejo y aristócrata Schwaning. Las experiencias vividas por Heinrich a partir de la salida del hogar –las jornadas de viaje con los mercaderes; la noche en el castillo del ex cruzado; el encuentro con Zulima y su niña, traídas como “trofeos” de Oriente; el diálogo con el minero extranjero en la posada del pueblo; el diálogo con el eremita que vive en la caverna y la lectura de su libro mágico, en el que está representada la vida pasada y futura de Heinrich; la fiesta en la residencia del abuelo, en la que conoce al afamado poeta Klingsohr y a su hija, Mathilde; el inicio de la relación con esta última; el presagio de la muerte de Mathilde, que tiene lugar en un sueño; la unión amorosa de los dos jóvenes, etc.– se suceden en el curso de pocos días y funcionan, a la vez, como *revelación* paulatina de su propia condición de poeta.

5.1. Eterna condición marginal elegida

En *Heinrich von Ofterdingen* se narra la historia del despertar de Heinrich a la “vida poética”, a la conciencia de su “singularidad” en tanto artista. De lo que se trata es, en efecto, de la toma de conciencia, por parte del héroe, de que el mundo “burgués” no ha sido hecho para él. La novela consta de dos partes: la segunda no es más que un fragmento inconcluso, debido a la temprana muerte de Novalis. No

se sabe con precisión cuál era el plan del autor al respecto. Lo cierto es que la dicotomía entre una vida contemplativa, poética, y una vida volcada a la experiencia, a la actividad es el motivo conductor que atraviesa toda la novela.

Desde muy temprano, en el viaje que hace Heinrich junto a su madre y unos amigos comerciantes a la residencia de su abuelo materno, el viejo Schwaning, en Augsburgo, el héroe reconoce la configuración binaria del mundo. “[N]o renunciéis a los más bellos placeres de esta vida”, le aconsejan los mundanos comerciantes, a lo que Heinrich responde con una alabanza de la ingenuidad y soledad de aquel que, como los niños, no “participa” de las cosas materiales del mundo. “Hay dos caminos: uno, penoso, interminable y lleno de rodeos, el camino de la experiencia” y otro “que es casi un salto, el camino de la contemplación interior”, esto es, el camino de la poesía (Novalis, 1981: 85 ss.), resume.

En *Vida y poesía*, como ya hemos visto, Dilthey distingue, al interior de las novelas de formación, entre aquellas que siguen la línea de *Los años de aprendizaje*, de un lado, y las variantes románticas, de otro. “El tema de Goethe era la historia de un hombre que se va formando para la acción, el de los románticos era el poeta” (Dilthey, 1953: 369), afirma, en lo que parece una referencia a la dicotomía que marca Heinrich en *Heinrich von Ofterdingen*. “El héroe de Hölderlin [y de los románticos]”, continúa Dilthey, “es la naturaleza heroica que pugna por manifestarse en el todo y que, por último, se ve obligado a replegarse dentro de su propio pensamiento y su poesía” (*ibíd.*). Dilthey concede legitimidad a ambas variantes, y las supone como estrechamente emparentadas, más allá de las diferencias, pues ambas “surgieron en Alemania bajo la influencia de Rousseau, de la tendencia del espíritu durante esta época hacia la cultura interior del hombre” (*ibíd.*). Lo distintivo, para Dilthey, es que el héroe goetheano actúa en la

realidad –a pesar de “las duras realidades del mundo”–, y el romántico se sustrae a la misma y la contempla, encuentra su satisfacción no en el mundo, sino en la representación del mismo.¹

Lo cierto es que Dilthey señala hacia un hecho clave en la novela de Novalis, que la diferencia de *Los años de aprendizaje*: no existe una renuncia del héroe. Este no tiene que deponer o corregir en momento alguno sus ideales. El proceso de maduración del héroe tiene que ver, antes bien, con el autodescubrimiento de su condición de poeta, que, dicho sea de paso, según lo que se postula en la novela, no se puede aprender, sino que es innata. Heinrich *decide, por propia voluntad*, en vista de ello, que la renuncia y agregación

1 Se puede pensar que es problemática la afirmación de Dilthey acerca de la novela de Goethe, en vista de su argumentación anterior: ¿cómo entender la *acción*, que supone una interrelación entre lo interno y lo externo, en el marco de la “tendencia” “hacia la cultura interior del hombre” y del interés exclusivo por “el mundo del individuo y su formación”? La respuesta a este interrogante es el *Wilhelm Meister* mismo: el interés de Wilhelm por la acción aparece al final de la novela. De hecho, como lectores, prácticamente no “vemos” que Wilhelm actúe. Solo sabemos que *se decide a actuar*, pero, a decir verdad, no hace gran cosa, *no actúa*. Dilthey entiende que esto es precisamente el *Bildungsroman* goetheano: la historia de un individuo que se forma para actuar, para rechazar la inactividad, pero que no actúa aún (se puede acotar aquí que esto supone no tener en cuenta que toda la novela está estructurada en torno a la idea de que no prestar atención a la realidad exterior es pernicioso y autodestructivo; Dilthey olvida la gran cantidad de personajes que, por estar volcados hacia su interioridad, terminan muertos: Aurelia, el alma bella, Mignon y el arpista). El modo en que Dilthey analiza el desenlace del *Hiperion* da cuenta de esta idea de que la *acción* (de las novelas de formación en general) es aquello que tiene lugar *después* de la novela de formación misma. Al mismo tiempo, sirve para entender cómo intenta el autor de *Vida y poesía* resolver aquella contradicción entre la tendencia a la interioridad y la necesidad de la armonía final –la cual supone que las “duras realidades del mundo” no han socavado las posibilidades de felicidad del héroe–. Dilthey reconoce que, en el *Hiperion*, al final, “la unión [religiosa] con la naturaleza tiene como fondo la separación de los hombres” y que, en este sentido, “recuerda [la primera versión de] *Enrique el verde* [de Keller]”, en la que el héroe termina solo, y se suicida. “Hay sin embargo”, replica, “algunos pasajes que a mi juicio abonan otra interpretación [y que conducen a pensar que] la relación reconquistada con la naturaleza que todo lo cura constituye la base para una actuación superior” (alude a una frase de Diótima que apuntaría en esta línea) (Dilthey, 1953: 376). En este sentido, el *Hiperion* no se diferenciaría en nada de “las novelas histórico-evolutivas escritas por los alemanes en esta época, [las cuales] solo llevaban a su héroe, generalmente, hasta el momento en que debía actuar y lanzarse al mundo” (*ibid.*: 376).

implicarían un error, y encuentra el sentido de la vida en una existencia poética, desligada de todo vínculo productivo con una comunidad. La novela, en este sentido, concluye en una perpetua condición marginal elegida.

5.2. Heinrich von Ofterdingen y el mundo

5.2.1. La vocación poética y el débil mandato paterno

5.2.1.1. Opción por el modelo matriarcal

La dicotomía entre el mundo de la prosa y el de la poesía está encarnada en la *oposición entre padre e hijo*. Heinrich se levanta muy tarde, en la casa en la que vive junto con sus padres, luego de haber soñado, premonitoriamente, con una flor azul. Así como su madre le advierte, sin reprocharlo, que “no tienes el aspecto de todos los días”, su padre, un artesano, le recrimina: “¡Eh, dormilón!... Hace rato que por tu culpa tengo que estar aquí sentado limando, sin poder usar el martillo; tu madre quería dejar dormir a su querido hijo” (Novalis, 1981: 71). El padre le aconseja que no tome en serio los sueños, porque son inútiles. El joven Heinrich, sin que le importe gran cosa el haber hecho demorar a su padre en sus labores, replica que los sueños “nos defienden de la monotonía y de la rutina de la vida” (*ibíd.*: 73).

La oposición entre el mandato paterno y la vocación del hijo es, como ya vimos, un motivo típico del *Bildungsroman*: el padre de Anton Reiser quiere que su hijo sea un artesano, como él, y que no estudie ni se dedique al teatro; el viejo Meister se enoja con su hijo porque dedica mucho tiempo al teatro; los *padres sustitutos* de Heinrich Lee, como veremos, piensan que está mal que el joven arriesgue su futuro por su sueño de ser pintor (*Enrique el verde*). Pero hay una diferencia: los padres de todos estos héroes tienen siempre,

más allá de las diferencias, algo de razón. El fracaso de las tentativas teatrales de Anton Reiser o Wilhelm Meister y de la aventura pictórica de Heinrich Lee así lo indican; en el caso de *Heinrich von Ofterdingen* hay, pues, una importante variación en este punto.

El padre es, en este caso –y al igual que el padre de Heinrich en *El verano tardío*–, una figura frustrada y, por lo tanto, incapaz de imponerle un mandato a su hijo. Le cuenta a este que, cuando era joven, en Roma, había tenido un sueño igual al suyo (el de la flor azul), y que lo había interpretado, en su momento, en el sentido de que debía viajar a Augsburgo a pedir la mano de su esposa actual. Esto es retomado en la segunda parte de la novela (“La consumación”). Allí, en una montaña desde la que se ve la ciudad, Heinrich se encuentra con Cyane, una muchacha que lo lleva a su casa, donde vive también un anciano llamado Silvestre. Este le revela que es él quien hace mucho tiempo había acogido a su padre en las afueras de Roma (Novalis, 1981: 261) y que había intentado despertar en este el instinto poético, pero, explica, “el mundo presente [ya le] había echado raíces demasiado profundas”, por lo que “llegó a ser un artesano hábil, y creyó que el entusiasmo no era más que locura” (*ibíd.*: 262).

Lo que se sugiere así es que el padre también había estado insuflado de un anhelo poético, y que este ha sido dejado de lado, sin embargo, a fin de unirse con la mujer elegida (la madre de Heinrich); mientras que su hijo interpreta el sentimiento interior de un modo “correcto”: como imperativo a abandonar el prosaico mundo burgués. Silvestre concluye su discurso con una idea central: sugiere que el héroe tuvo suerte de que su padre dejara su educación en manos de su madre, de que aquel no se inmiscuyera “en vuestro desarrollo u [os inclinara] hacia una profesión determinada” (*ibíd.*: 263). La razón de esto es que el padre, “cansado de la vida y [a quien] el mundo le parece vacío”

(*ibíd.*: 263), no quiere que su hijo siga sus pasos: evidentemente, entiende que su propia elección no ha sido satisfactoria, que su vida ha resultado frustrada. Es por esto que deja la educación del héroe en manos de la madre.

El *modelo matriarcal* de educación es visto como positivo, en oposición al prosaico, chato y burgués modelo patriarcal. El detalle de que Heinrich sale de T₁ –la salida está marcada por el abandono de la casa paterna rumbo a Augsburgo– *junto a su madre* no es, en este contexto, menor. La centralidad y el carácter positivo de la madre son radicalmente distintos respecto de lo que se propone en el *Bildungsroman*. Casos de evidente representación negativa de la madre –en el sentido de que esta es de algún modo perjudicial para su hijo– se dan por ejemplo en *La misión teatral de Wilhelm Meister*, en donde la “indigna” madre tiene un amante, lo cual provoca la desdicha familiar; también en *Los años de aprendizaje*, en los que la madre le regala a Wilhelm el teatro de marionetas que despierta su funesta pasión teatral; asimismo, fuertemente, en las dos versiones de *Enrique el verde*; piénsese, por último, en la pasiva e insignificante madre en *El verano tardío*. El planteo de Novalis preanuncia, por el contrario, en más de un siglo, una *antinovela de formación* como *El tambor de hojalata*, en la que el recién nacido Oskar opta sin más, en pleno uso de su consciencia, por “seguir” a su madre, y no a su padre.

5.2.1.2. El sueño de ser poeta: el retorno a la Edad de Oro

Las pocas experiencias vividas por Heinrich a partir de su salida junto a su madre en dirección a Augsburgo –las jornadas de viaje con los mercaderes, la noche en el castillo del ex cruzado, el encuentro con Zulima y su niña, traídas como trofeo de Oriente, el diálogo con el minero extranjero en la posada del pueblo, el hallazgo del eremita que vive en la caverna, la lectura de su libro mágico, en el

que está representada la vida pasada y futura de Heinrich, la fiesta en la que conoce al poeta Klingsohr y a su hija Mathilde, le revelan paulatinamente su condición de poeta, van confirmando y realizando el sueño premonitorio del comienzo de la novela. “Estoy convencido de que el sueño que he tenido esta noche no ha sido algo casual, sino que va a contar en mi vida” (Novalis, 1981: 73), les había dicho Heinrich a sus padres, al despertar aquella mañana. La Flor Azul que lo “llama” es, justamente, la revelación de su condición de poeta.

En la posada “al pie de unos agudos montes”, Heinrich se identifica con la historia de vida del viejo minero. Tal como los poetas y los niños, dice el extranjero, él no se siente atraído por la actividad. La vida en sociedad, arguye, está dedicada únicamente a la actividad. Es por ello que los individuos que la habitan no pueden conservar el “alma de niño” que, en cambio, al minero-poeta “le hace verlo todo en su espíritu original y en su múltiple y virginal encanto” (*ibíd.*: 140). Él afirma, en cambio: “Una vez que se convierte en mercancía, el metal deja de ofrecer encanto alguno [para mí]” (*ibíd.*: 139). Es significativo que, luego, camino a la caverna junto con este minero y un grupo de hombres, Heinrich revela sentir, premonitoriamente, el despertar de la poesía como “unidad del cosmos” (*ibíd.*: 149). El minero lleva una vida al margen de la sociedad: lo mismo es el caso con el poeta, y, por lo tanto, con Heinrich.

El ensimismamiento de Heinrich en el viaje a Augsburgo, que contrasta con la locuacidad de los comerciantes, y sobre todo, las consecuencias que extrae de sus encuentros con el minero y el eremita, revelan que el héroe no tiene ningún interés por lo que el mundo burgués puede ofrecerle en tanto campo de actividad, sino que más bien concibe esta realidad como un mero lugar de pasaje hacia lo

único que realmente importa: recuperar la *Edad de Oro* perdida por la historia.

Más tarde, en los pocos días que pasa junto a su maestro Klingsohr y Mathilde, la hija de este, Heinrich llega a comprender que convertirse en poeta no equivale a elegir una profesión entre muchas otras (Dilthey parece no advertir esto), sino que implica sustraerse, elevarse por sobre la condición humana, entrar en contacto sensible con la Edad de Oro perdida (*ibíd.*: 202), lo cual no es otra cosa que *recordarla*: cuando, al comenzar la travesía hacia Augsburg, Heinrich siente estar emprendiendo un “viaje de regreso” (*ibíd.*: 83), está en lo cierto. El camino hacia la revelación de su condición de poeta, que coincide con el rechazo del mundo burgués utilitario, implica asimismo un acercamiento a aquella Edad de Oro.

Esta es descrita en los términos de una comunidad sagrada entre la naturaleza y los hombres –“los árboles, los animales y las rocas hablaban con los hombres” (*ibíd.*: 68), y entre estos últimos y *el cielo* (*ibíd.*: 72). En aquella época, cuenta Heinrich que le dijo una vez el capellán del palacio en el que pasó su infancia y adolescencia, el arte estaba más extendido y “el cantor era un hombre distinguido de un modo especial por una gracia divina merced a la cual vivía en un mundo invisible desde el cual, como iluminado, predicaba sabiduría celestial a los hombres bajo el ropaje de hermosas canciones” (*ibíd.*: 88).

Es llamativo que en este punto Heinrich recuerde argumentos usados por Wilhelm Meister en una discusión con su amigo Werner. “Si los hombres fueran como los pájaros [...] que sin hilar ni tejer pudieran vivir días felices en constante goce”, afirmaba en *Los años de aprendizaje*, de un modo irónico, Werner; y el –en este estadio temprano de su desarrollo– romántico Wilhelm le responde, *à la* Heinrich von Ofterdingen: “así vivían los poetas en las épocas en que se

apreciaba mucho más lo digno de admiración y así quieren seguir viviendo” (Goethe, 2000: 161).

Lo cierto es que, para Novalis, la Edad de Oro, gobernada por los dioses Amor y Poesía, habría sido destruida por “la aparición del odio y la barbarie”, mas estaría llamada a retornar para siempre (Novalis, 1981: 112). En la Edad del Odio (el presente prosaico en el que vive Heinrich), el poeta tiene la misión de impulsar a la humanidad hacia ese retorno, en pos de un “paraíso reencontrado” (*ibíd.*: 267).

En la segunda parte de la novela, Mathilde, que está muerta, se le “aparece” al héroe, indicándole que lo espera en el más allá, para vivir una vida de felicidad junto a ella. Después de esta aparición, Heinrich concluye su aprendizaje, esto es, se convierte, finalmente en poeta, al comprender que la muerte es “una revelación superior de la vida” (*ibíd.*: 257). De modo que la vida queda reducida, así, a un mero y veloz sucederse de experiencias con vistas a una existencia superior más allá de los límites de la muerte, tras los cuales se halla el mundo tal como era en la *Edad de Oro*. Lo cierto es que el signo del haber alcanzado la condición de poeta es que por primera vez canta un poema de su propia autoría. Heinrich logra que su vocación prevalezca hasta el final y, en la lógica de la novela, lleva razón en ello: a diferencia de su padre, no ha claudicado ante la realidad prosaica, y ha de llevar la vida de un poeta, con el cometido estético-mágico de embellecer el mundo para colaborar en el “retorno” de la Edad de Oro.

5.2.2. La relación metafísica con Mathilde

Es poco y nada lo que se nos dice acerca del desarrollo sexual de Heinrich. El amor por Mathilde, que Heinrich presiente mucho antes de conocerla, a partir del sueño con la flor azul con el que comienza la novela, se devela en el instante en que la ve por primera vez. Heinrich la vincula

explícitamente con aquella onírica flor azul. Poco después, Heinrich “ve” en sueños la muerte de Mathilde: se la traga un remolino, y luego ambos amantes se reencuentran en un mundo mágico, debajo del lecho del río (*ibid.*: 188). Al día siguiente, tras esta “visión” nocturna, Heinrich y Mathilde revelan sentir amarse y conocerse “desde tiempo inmemorial” y concluyen su compromiso seguros de que “ni la muerte nos separará” (*ibid.*: 203). En la segunda parte, inconclusa, de la novela, Mathilde está ya muerta. Heinrich sube una montaña desde la que ve el río de su sueño, después de lo cual tiene lugar una aparición celestial de Mathilde, que le da a entender al héroe que le espera la felicidad de una vida junto a ella más allá de la muerte.

Esto se habría cumplido, si Novalis hubiese concluido la novela. En efecto, según lo que informa Ludwig Tieck, Heinrich emprende un viaje hacia una montaña en compañía de Cyane; a través de un pasadizo, llega al país maravilloso en el que el hombre y la naturaleza viven en armonía (la Edad de Oro). Allí, Heinrich encuentra la Flor Azul, que, en realidad, es Mathilde misma y que está dormida como fruto de un encantamiento. La acompaña la hija de ambos. (Es decir que Heinrich ha sido padre sin saber bien cómo, al igual que Wilhelm Meister). Tras liberarla del estado de duermevela en que se hallaba, “Enrique es feliz con Mathilde, que es, a la vez, la muchacha oriental y Cyane”. Entonces, “se celebra la más alegre fiesta del alma” (Novalis, 1981: 281). Es decir, tiene lugar una suerte de casamiento anímico entre Heinrich y un ser que, según se revela de pronto, es, a la vez, tres mujeres.

5.2.3. El dinero

Las condiciones materiales de existencia no cumplen rol alguno en la novela. Los parientes de la madre de Heinrich

son ricos, de ahí que, a diferencia de lo que le ha ocurrido a su propio padre, el héroe no parece tener razones para preocuparse por su sustento material. En esto se parece bastante a Wilhelm Meister, quien se da el gusto de seguir su vocación de ser actor sin tener que pensar de qué ha de vivir. El trato que este mismo motivo recibe en ambas novelas es, claro está, diametralmente opuesto: el narrador de *Los años de aprendizaje* se refiere irónicamente al asunto, mientras que el de *Heinrich von Ofterdingen* no lo problematiza en absoluto.

5.2.4. El poeta Klingsohr. La providencia trascendente

La noche en que Heinrich y su madre llegan al castillo de Schwaning, está teniendo lugar una fiesta: la primera persona en la que se fija el héroe es en Klingshor, por quien siente una simpatía espontánea. Este motivo remite a la inclinación de Wilhelm Meister por Lothario. Desde el día siguiente y por pedido del abuelo, Klingsohr asume el rol de educador artístico de Heinrich: mediante unas pocas conversaciones, lo ayuda a entender la esencia de la poesía, y, sobre todo, a reconocer lo que el héroe ya intuía: que él mismo ha nacido, precisamente, para una vida poética. Además, al igual que la Sociedad de la Torre y en contraste con el conde W...berg (*Enrique el verde*) facilita el compromiso afectivo entre su hija, Mathilde, y el héroe.

Es interesante destacar, por otro lado, que en *Heinrich von Ofterdingen* parece regir una providencia trascendente. En la caverna del eremita, Heinrich da por casualidad con un libro mágico en el que está narrada su propia vida. El libro simboliza la idea de una providencia con que la tradición crítica ha leído, de un modo *optimista y armonizador*, el subgénero *Bildungsroman*, basándose en la *Sociedad de la Torre* que guía el camino de Wilhelm Meister. En el caso de

la novela de Novalis, con todo, la “providencia” no es inmanente a la realidad concreta (como dice Jauss para referirse al *Meister*), sino supraterrrenal, divina: “no dudéis que son los ángeles quienes nos han reunido [hoy] aquí” (Novalis, 1981: 168), dice el eremita luego de percibir que Heinrich ha leído su propia vida en el libro mágico. Se alude, así, a que la vida del héroe está siendo “supervisada” por algún tipo de poder divino, no terrenal. Este libro mágico parece retomar, así, el motivo de la carta de aprendizaje que encuentra Wilhelm Meister. No obstante, si esta ha sido escrita por seres humanos, aquel tiene un autor celestial.

5.3. La negativa a renunciar

No hay, en el desarrollo del héroe, ritual de agregación alguno a la sociedad. En la misma medida que *Anton Reiser*, en el *Ofterdingen* se verifica un *perpetuo estado marginal*, que únicamente se transmuta, según se puede deducir del final fragmentario, en un *mundo mágico*.² La diferencia respecto de la novela de Moritz, más allá de esto último, es que en el caso de Novalis hay en el rechazo a la agregación a la sociedad una intención. En *Heinrich von Ofterdingen*, La falta de *renuncia* del héroe se vincula con la *debilidad del mandato paterno*, de un lado, y con la distancia excesiva entre el ideal y la realidad, de otro. Es la figura del padre la que, en las novelas de formación, le impone a su hijo, con muchas mediaciones, la necesidad de renunciar a ideales ilusorios.

2 “A través de las notas de Novalis podemos adivinar más o menos cuál iba a ser el final de esta novela inconclusa, y no es difícil suponer que consistiría en el triunfo de la poesía, concebida así como un instrumento de reconciliación mágica, de transfiguración del mundo real. Después de la muerte de Mathilde, el dolor permite a Heinrich superar el estado de presentimiento en que se encontraba a partir de su sueño; llega a una etapa superior, verdaderamente mágica, la de la plena Conciencia” (Béguin, 1992: 245).

Pero el renunciar implica, al mismo tiempo, entender que la realidad concreta dada no está tan corrompida como para que haya que soñar con paraísos perdidos.

La negativa a renunciar del héroe de la novela da cuenta justamente de aquello que Novalis no podía tolerar del *Wilhelm Meister*: es decir, del hecho de que Wilhelm dejara de lado su vocación teatral para ocupar un rol práctico en la sociedad. En una carta a Tieck del 23 de febrero de 1800, Novalis alude de manera despectiva a la novela de formación de Goethe; dice allí que *Los años de aprendizaje* es “un *Cándido* contra la poesía – una novela nobiliaria” (Novalis, 1978: 691). En unas notas redactadas en ese mismo año, por su parte, entre enero y abril, se lee:

Años de aprendizaje [sic.] de Wilhelm Meister es, por cierto, una novela totalmente *prosaica* – y moderna. Lo romántico queda destruido – también la poesía de la naturaleza, lo maravilloso – Trata tan solo de cosa *humanas* ordinarias – la naturaleza y el misticismo han sido olvidados por completo. Es una historia burguesa y doméstica poetizada. Se refiere a lo maravilloso expresamente como poesía y ensoñación. El espíritu del libro es el ateísmo artístico – Demasiada economía. (*ibid.*: 800 ss.)

Novalis entiende, como se desprende de lo que antecede, que no hay auténticamente *formación* (artística) en el desarrollo de Wilhelm; o dicho en otros términos, que por formación hay que entender, en su caso, una suerte de desilusión del joven héroe respecto de sus *ideales poéticos*. La lectura que hace el poeta romántico –hay que decirlo– es bastante acertada. En su “Goethe como representante de la época burguesa” (1932), Thomas Mann explica esto mismo, aunque poniéndose a favor de Goethe: “Hay en

[este] una sobriedad y sensatez que los grandes fantaseadores exaltados, como Novalis, [consideraron] antipoética”, se lee allí (Mann, 1961: 82). La preponderancia de lo material sobre lo ideal está, así pues, en el centro de la crítica novaliana.

En *La novela de artista* (1922), Marcuse distingue entre novela de formación y novela de artista; afirma que esta última “solo aparece cuando el artista se ha vuelto una personalidad propia, representante de su propia forma de vida” (1978: 12); ella “es posible recién cuando la unidad de arte y vida está destruida, cuando el artista ya no se abre a las formas de vida del entorno” (*ibíd.*). La novela de formación, en cambio, es aquella en la cual “el artista ingresa, renunciando, al gran círculo del entorno social” (*ibíd.*); toda novela de formación, así, tematiza la necesidad de ponerle fin a la preponderancia del ideal sobre la realidad o, en palabras de Hegel, al “derecho infinito del corazón”. Esto último es precisamente *lo que se niega a hacer Heinrich von Ofterdingen*.

Los románticos dan un paso más allá frente a una novela como el *Anton Reiser*. Si aquí el *complejo de inferioridad* del héroe homónimo es la causa que explica la creación de una visión patológica del mundo rechazada por el narrador y el autor implícito, las novelas escritas por el Romanticismo pueden ser entendidas como apoteosis, precisamente, de esa cosmovisión. Béguin sostiene, en esta línea, que el sentimiento que incita a Anton Reiser “a considerar todo el mundo exterior como una pura creación del yo” es lo que “acerca [a Moritz] a los románticos y al idealismo alemán”. Lo que distingue a Moritz de ellos es, con todo, “la impotencia para apoderarse de este sentimiento y hacer de él el centro mismo de su visión del universo, para transformar, en fin, en instrumento de conquista metafísica lo que es en su origen malestar

o enfermedad de la conciencia del yo” (Béguin, 1992: 54). Béguin piensa que Novalis sí habría sido capaz de hacer esto último.

* * *

El único elemento que en la novela inconclusa de Novalis que aquí hemos analizado puede servir para explicar el porqué de esa mitificación de la realidad de la que habla Béguin es el *negativo modelo del padre*, que lleva al héroe a oponerse a todo lo que él representa y a perseverar en su visión idealista de la realidad. En este sentido, la relación entre el mandato paterno y la vocación disruptiva del hijo vuelve a ser fundamental. Esta vez, con todo, para dar cuenta de las razones que, al parecer, obligan a rechazar la pertenencia subgénerica del *Oferdingen* a las novelas de formación. Si la novela de artista se caracteriza por ser un tipo de “novela cuyo protagonista es un artista [y que concluye con] el triunfo de la poesía sobre la prosa burguesa” (Baioni, 1975: 84), hay suficientes razones para incluir la novela novaliana dentro de él. *Heinrich von Oferdingen* no es una novela de formación, sino una *novela de artista*.

Capítulo 6

El verano tardío

de Adalbert Stifter

La novela *El verano tardío* (1856) es, como se verá, una utopía anticapitalista y conservadora ambientada en los años veinte del siglo XIX, esto es, en la Austria anterior a la Revolución industrial vivida y padecida por el propio autor; con ella el *Bildungsroman* se acerca a, decir verdad al *Familienroman*, es decir, la *novela de familia*: la familia cobra allí, en efecto, una importancia tal, que el individuo y su singularidad quedan relegados a un segundo plano que, por momentos, es casi anecdótico. El ritmo monótono del relato y su ahistoricidad,¹ así como el poco individualizado carácter del héroe, Heinrich Drendorf, una suerte de “hermano” insípido –por falta de pasión– y apromblemático de Wilhelm Meister, están en función de ello.

En el final de *Los años de aprendizaje*, los matrimonios entre burgueses y nobles fundaban la esperanza en una idealista regeneración social; la familia stifteriana –de un

1 En buena medida por esto, la acogida de *El verano tardío* no fue muy buena (a diferencia de lo que ocurrió con una novela contemporánea como *Debe y haber*, en la que se ven reflejados los acontecimientos políticos de la época, como la Revolución de 1848). Friedrich Hebbel, como se sabe, por ejemplo, decía que quien terminara de leer la novela se haría acreedor de la corona de Polonia.

modo bastante más escéptico— es la base sobre la que pensar un —muy velado— cambio social. Este se concibe, a decir verdad, como la *restauración* de un orden anterior, que se presume sagrado y que los personajes constatan como corrompido por el protodesarrollo en una dirección industrial-capitalista. La utopía de Stifter supone, además, un mundo en el que las pasiones individuales, consideradas el verdadero mal de la época, han sido erradicadas de los corazones de los hombres.² *El verano tardío* es, en función de todo esto, la variante *biedermeier* del subgénero, y la que fue escrita —como lo admite el propio autor— más a contrapelo del contexto histórico-literario de su producción.

El verano tardío narra la historia de Heinrich Drendorf, hijo de un hombre de negocios en una buena, aunque no lujosa, posición económica. Heinrich es un joven vienés que decide, de común acuerdo con su padre, no seguir ninguna profesión específica, sino convertirse en un *científico en lo general*. En la medida en que la ciudad no resulta un buen marco para su conocimiento de la naturaleza, Heinrich realiza excursiones por la región y las montañas. En una de ellas lo sorprende una tormenta que lo lleva a refugiarse en la casa del barón Von Risach, que deviene su educador.

El héroe visita a partir de allí, por temporadas, la residencia, donde permanece cada vez por mayor tiempo y donde conoce, a su vez, a Mathilde, amiga y antigua amante de Risach, y a la hija de esta, Natalie, de quien se enamora. La educación estética de Heinrich se lleva a cabo a partir de la observación de la interrelación entre Risach y la naturaleza, así como a partir de la literatura y el contacto con las obras de arte —tallas de madera, estatuas de mármol, etcéte-

- 2 Stifter era un enemigo radical de la *pasión* y del *individualismo* a ella vinculado, en los que vio las causas de la radicalización de la revolución de 1848 a partir de los levantamientos del 15 y 16 de mayo. En su "¿Quiénes son los enemigos de la libertad?" (publicado en el n.º 86 de *El mensajero vienés*, el 26 de mayo de 1849), Stifter afirma: "La libertad consiste en el hecho de que cada cual pueda ir detrás de sus asuntos humanos y de su perfeccionamiento con seguridad, sin tener que temer que otros lo molesten. Los principales y únicos enemigos de la libertad son, por ello, todos aquellos seres humanos que padecen unas ansias y deseos intensos, que quieren satisfacer siempre en toda ocasión que se les presenta" (Stifter, 1959: 318s.).

ra— que hay en la residencia y en la región, y que Risach y los suyos se dedican a cuidar y restaurar. Al fin tiene lugar el casamiento entre los dos jóvenes, Heinrich y Natalie, con el aval necesario de todos los adultos.

La contracara de este desarrollo apromblemático la representa la historia de Von Risach, que este le cuenta al héroe. En este relato enmarcado importa sobre todo el desborde de pasión con que se han querido el joven Risach y la joven Mathilde, que sirve de advertencia y de ejemplo negativo para la unión actual entre Heinrich y Natalie. En esta línea, en la última escena de la novela, Heinrich entiende que la base de la existencia no es otra cosa que la *vida familiar pura*, y que todo lo demás debe quedar subordinado a ella, incluso su afán por contribuir al progreso científico de la época.

6.1. La historia de Heinrich Drendorf o la artificiosidad del *Bildungsroman*

No se da en esta novela, como veremos, una oposición entre la vocación disruptiva del héroe y el mandato del padre, sino entre esa vocación, que es aceptada y fomentada por el padre, y los representantes del mundo burgués: personajes ajenos al núcleo familiar. La condición normal inicial tardía está marcada por un acuerdo explícito entre padre e hijo, según el cual el segundo ha de convertirse en un desinteresado y no utilitario “científico en lo general” (Stifter, 2005: 17). La real oposición se da entre esta decisión mancomunada y lo que opinan los representantes del mundo burgués, amigos y conocidos del padre, que no pueden entender la decisión y la califican de irracional (*ibid.*: 18). Hay aquí un primer gesto de rechazo del mundo burgués, de la sociedad, a partir de una alianza intrafamiliar. No puede hablarse de condición anormal en el caso de Heinrich Drendorf, o solo puede hacérselo si se recuerda que lo es solo en relación con un mandato social implícito de la clase a la que pertenece la familia Drendorf.

El fin de T₁ se verifica, más allá de esto, en el progresivo *autodidactismo* del héroe, esto es, en el surgimiento y desarrollo de su (siempre relativa) autonomía económica y sentimental respecto de la familia. Así, a pedido del propio héroe, el padre le quita los preceptores (*ibíd.*: 22) y poco después, cuando cumple dieciocho años, le da parte de la herencia del tío abuelo en la forma de rentas mensuales que él mismo supervisa y va restando de la suma total que ha de percibir más adelante (*ibíd.*: 24). Ese verano, el héroe sale por primera vez solo del hogar y pasa unas noches en la casa rural de un amigo del padre (*ibíd.*: 26), experiencia que se repite al año siguiente, cuando se aloja en la casa de un labriego, y como está ya muy distante de la ciudad, solo visita una vez a sus padres en todo el verano. Esta segunda “excursión” produce dos cambios importantes en su persona: impulsado por la nostalgia de estar lejos de la familia, Heinrich empieza a representar la realidad por medio de la escritura de un diario y, además, “me dediqué por completo a la observación de todo lo que me rodeaba” (*ibíd.*: 28).

El momento decisivo pasa, con todo, por lo económico: al volver a casa, se informa que “había llegado finalmente el momento en que mi padre halló atinado dejar a mi entera disposición la totalidad de la renta de la herencia del tío abuelo” (*ibíd.*: 33). El padre tan solo le pide que actúe con *mesura* en los negocios, que no se comporte de un modo irracional, y le dice que ya no está obligado a vivir bajo el mismo techo con su familia. Heinrich responde que quiere seguir viviendo allí, con sus padres y su hermana, si bien a partir de este punto comienza a pasar periodos de tiempo cada vez más prolongados fuera de la casa paterna.

La condición anormal es única en su tipo en el subgénero, en primer lugar, por su *relatividad*, es decir, porque Heinrich nunca se separa *realmente* de la familia. Como dice Hohendahl: “A Heinrich se le ahorra la separación de

la familia, que es decisiva para la socialización de Wilhelm Meister” (1982: 339). En segundo lugar, por el carácter no problemático del periodo “marginal” del desarrollo del héroe, que se inicia en el contacto con Risach y se desarrolla en las *estadias educativas* –cada vez más frecuentes y dilatadas– en su *Rosenhaus* o *Casa de las Rosas*. En la residencia, Heinrich aprende a *mirar la realidad* (la discusión, que finalmente “gana” Risach, en torno a si lloverá o no, refiere a ello y es símbolo de todos los aprendizajes posteriores), el lema de la *futilidad de las pasiones* (que Heinrich aprende a partir del relato enmarcado del propio Risach), a apreciar la literatura (la biblioteca del barón tiene libros de Herder, Lessing, Goethe, Schiller, Humboldt, una traducción de Shakespeare, *La Odisea, et. al.*) y el arte; y, sobre todo, que la base de todo tipo de existencia humana es la familia, como se lee en la escena final de la novela.

¿Hay renuncia? ¿Cómo se da el ingreso a T₂? Heinrich no tiene vocación disruptiva ni amor pasional a los que “renunciar”: su desarrollo es lineal y aproblemático. El ritual de agregación es más bien, podemos pensar, *pasivo*: supone la escucha, por parte del héroe, de la historia de vida del barón von Risach. Es por ello que este retrasa una y otra vez el momento de la revelación, a la espera de la maduración de su pupilo. El relato de Risach tiene una moraleja: que las pasiones son la principal causa del mal entre los seres humanos. La escucha de la historia conduce al héroe a la comprensión de la necesidad de *redimir* los errores de la generación anterior (la de Mathilde y Risach). Lo cierto es que el héroe no tiene que esforzarse mucho para cumplir tal fin: él es una persona, por naturaleza, desapasionada. La idea de pasaje a otro nivel queda clara en la justificación que encuentra Risach del hecho de haber compartido su confesión: “Le he revelado todo esto”, explica, una vez que ha concluido su relato de vida, “a fin de que sepáis

qué vinculación tengo con la familia de *Sternenhof*,³ y a fin de que os quede en claro cuál es el círculo en el que ahora también ingresáis” (III, 4) (Stifter, 2005: 737).

El casamiento entre Natalie y Heinrich, que implica a su vez la incorporación de los padres del héroe al círculo familiar del idealizado mundo de Risach y Mathilde, marca el punto en el que se cierra el círculo abierto el día en que Heinrich llegara al *Rosenhaus*. Esto se constata en el hecho que le revela Risach: “La primera vez que os vi parado frente a la verja de mi casa, pensé: ‘Tal vez sea este el esposo [que buscamos] para Natalie’” (III, 4) (*ibíd.*: 737). El tiempo anormal del héroe, en esta línea, se revela como un periodo de puesta a prueba, por parte de sus tutores, Risach y Mathilde, de sus condiciones en tanto posible esposo de la hija de esta. *El acceso a la condición normal final asume, así, la forma de un auténtico ritual de agregación no contingente, sino controlado desde fuera, como nunca antes ni después en la historia del subgénero*. Con esto, el *Bildungsroman* alcanza un grado de artificiosidad inaudito.

6.2. La relación del héroe con el mundo

6.2.1. Mandato paterno y ¿vocación disruptiva?

6.2.1.1. El viejo Drendorf y su esposa

En el hogar de los Drendorf, todo está bajo la tutela del padre, un hombre de negocios que basa su vida en el cumplimiento estricto de los horarios y del deber. No tolera las rupturas del orden habitual, por lo que, de manera similar a como ocurría en lo de los Meister, “cada tanto venía gente a nuestra casa, pero no muy a menudo” (I, 1) (*ibíd.*: 11). Los

3 Tal es el nombre de la residencia en la que viven Mathilde y su hija.

niños –Heinrich y su hermana, Klotilde– reciben su educación en el hogar: y los preceptores están bajo la estricta vigilancia, también, del padre. La vida de los niños está regulada por los deberes y prohibiciones, entre las que sobresale, por ejemplo, la de asistir a representaciones teatrales (I, 6) (*ibíd.*: 179 ss.).

Es sintomática, por otro lado, la relación que tienen la madre y el padre: reenvía a la que tienen los padres de Wilhelm Meister en *Los años de aprendizaje*. Lo que se ve es que la madre le tiene temor al viejo Drendorf: se alude, en efecto, a su *miedo ante el padre* (*ibíd.*: 12). Ella es, por su parte, una mujer entregada a la vida doméstica, si bien también tiene un influjo educativo sobre su entorno: se informa que las mujeres de los alrededores iban a su casa a aprender de ella el mejor modo de ser “amas de casa”. El padre es un modelo normativo ideal en la mente de los hijos y de la esposa. Es el centro que da sentido a la vida de cada uno de los miembros de la familia: cada aspecto de la existencia de estos se mide según sea o no afín a aquel.⁴

6.2.1.2. La “vocación disruptiva” y la “subjetividad patológica”

La vocación de Heinrich “nace” de un modo atípico dentro del subgénero: no en oposición al mandato del padre, sino en plena consonancia con él. Es por ello que no puede hablarse llanamente de “vocación disruptiva”. Lo decisivo es que el padre, un comerciante, no quiere que su hijo siga su misma profesión: implícitamente, entiende que no es esa la dirección correcta. Llegado el momento de elección

4 Incluso la sexualidad de los hijos, al menos la de Klotilde, se rige según aquel. Esto queda de manifiesto, por ejemplo, cuando Klotilde madura sexualmente y la casa empieza a recibir las visitas de algunos pretendientes. El pensamiento de Heinrich al respecto es sintomático: “Yo, por mi parte, por esos días, cuando me di cuenta de que mi hermana tendría un esposo alguna vez, llegaba siempre al mismo pensamiento: que este no podía ser sino alguien que fuera como nuestro padre” (I, 6) (*ibíd.*: 176).

profesional en el desarrollo de Heinrich, leemos que el padre establece algo inaudito en vista de su condición de clase (un burgués): que su hijo debía ser “un científico en lo general” (*ibíd.*: 17). Lo curioso es que esto es precisamente lo que Heinrich quería: “Yo mismo le había solicitado a mi padre el seguir tal profesión, y él había estado de acuerdo” (*ibíd.*: 17).

Lo mismo ocurre en el vínculo de Heinrich con el teatro. El padre le prohíbe, de niño, ir al teatro, a causa de que, según piensa, este excita en demasía la imaginación y favorece el desarrollo de pasiones insanas (I, 6) (*ibíd.*: 179). Incluso hasta pasados los veinte años de Heinrich, “el padre seleccionaba [...] aquellas piezas que creía que eran adecuadas para nosotros y que fomentaban nuestro conocimiento”. No les está permitido a los hermanos ir a la ópera o al ballet, tampoco ir a algún teatro en los suburbios; y, por otro lado, “nunca vimos una representación teatral sin estar en compañía de nuestros padres” (*ibíd.*: 179). Esto solo cambia, respecto de Heinrich, cuando el padre le da la herencia del tío abuelo y lo declara *independiente*, dejando a su libre elección a qué tipo de obras asistir. Pues bien: es significativo que, aun gozando de esta libertad, no se siente inclinado a “desobedecer” el mandato de su padre ni siente deseos de asistir al teatro.⁵

Heinrich explica, además, respecto del hecho de ser un “científico en lo general”, que “yo se lo había solicitado porque un cierto impulso de mi corazón me empujaba a ello”, y que él no creía que habría de alcanzar con ello una especial utilidad o un provecho, sino que “era como si debía simplemente hacerlo así, como si algo valioso e importante me aguardara en el futuro” (*ibíd.*: 179). La vaguedad

5 Con la sola excepción de cierta ocasión en que se representa *El rey Lear*, de Shakespeare (I, 6) (*ibíd.*: 180, 182 ss.).

de la vocación de Heinrich, así como su falta de interés práctico, su inmadurez en términos de preocupación por las condiciones materiales de existencia, remiten a la utópica vocación teatral de Wilhelm Meister. Pero la diferencia es central: el viejo Drendorf *está de acuerdo y fomenta la vocación de su hijo*.

El padre, a diferencia del viejo Meister, cree que primero el individuo debe seguir su *impulso interno*, su voluntad: “Decía que había que dejarme hacer, que ya llegaría a desarrollarse, a partir de lo indeterminado, aquello para lo que serviría, y qué rol habría de asumir en mundo” (*ibid.*: 20). Es una idea muy cercana a la noción de *Bildung*, y remite al desarrollo vivido por Wilhelm Meister, *a pesar de su padre*. El hecho de que el padre de Heinrich, a diferencia de este último, esté de acuerdo y fomente lo que quiere su hijo implica que la vocación del héroe no esté vinculada, *a priori*, con un tipo de subjetividad patológica a ser “corregida”.

En la suerte de alianza entre el padre y el hijo resuena, por otra parte, y al igual que en la noción de *Bildung*, una confianza notable en la *bondad del mundo*, en que “el hombre lo logrará, gracias a sus capacidades y a la gracia divina” (Harig, 2005: 799). Pero esta cosmovisión, compartida por padre e hijo, sí se opone a algo: a lo que piensan los amigos y colegas del padre, comerciantes burgueses como él: la decisión conjunta entre padre e hijo, se lee, “fue muy mal recibida por muchas personas” (Stifter, 2005: 17). La oposición no se da entre la vocación del hijo y el mandato del padre, sino entre ambos y el *mundo del afuera*: la *sociedad burguesa*, que en la novela está representada con rasgos muy negativos.

6.2.1.3. Incidencia del “mandato” del padre en la condición anormal

En las novelas de formación, como ya hemos mostrado, un momento fundamental del crecimiento personal de los

héroes tiene lugar cuando estos abandonan el hogar paterno e ingresan en otro ámbito extraño. A primera vista, en *El verano tardío* ocurre lo mismo: el ingreso de Heinrich al ámbito de la *Rosenhaus* aparece como “el dominio nuevo, diferente e inicialmente *otro* en el que el héroe establece los lineamientos de una identidad que no podía emerger plenamente en su anterior condición de vida” (Beddow, 1982: 171). Sin embargo, la ruptura de Heinrich con su familia no es nunca definitiva, sino que constituye el centro al que el héroe siempre regresa y en que cada vez vuelve a sentirse a gusto: muy lejos ha quedado el irrefrenable deseo de un Wilhelm Meister de abandonar la casa paterna.

A esto se suma que, en la *Rosenhaus*, Heinrich encuentra una y otra vez reminiscencias de su propio hogar; hay, en efecto “profundas afinidades” entre la residencia de Risach y la casa de los padres (*ibíd.*: 172). Así, acerca del primer paseo con Risach por el jardín, Heinrich relata que “era un jardín que me hacía acordar al de mis padres en la casa en las afueras de la ciudad” (Stifter, 2005: 56). Risach y el padre de Heinrich se parecen en muchos aspectos: tienen un sentido similar del orden y la disciplina. En este sentido, “la *Rosenhaus*, un mundo aparentemente nuevo para Heinrich, demuestra ser, al final, tan solo una extensión del mundo en el que creció” (Beddow, 1982: 171). Hay que agregar aquí el sugestivo hecho de que los padres de Heinrich terminan por mudarse de las afueras de la ciudad al campo, más específicamente a un punto intermedio entre la residencia de Risach y la de Mathilde.

El desarrollo del amor por Natalie, que tiene lugar en la esfera de la *Rosenhaus*, no implica tampoco la separación definitiva del hogar paterno, sino un refuerzo de los vínculos familiares. Beddow explica, en esta línea, que “a medida que progresa su desarrollo, alimentado por su amor por Natalie, Heinrich se da cuenta de que su amor por sus

padres y hermana, así como el amor de estos por él, ha ido creciendo más y más” (*ibid.*: 172). Esto echa por tierra los temores de Klotilde, relativos a que el matrimonio entre Heinrich y Natalie destruya la unidad familiar –cabe destacar que hablar por ello de un *deseo incestuoso* entre los hermanos (Lindau, 1974: 102; Sjögren, 1972: 102) parece al menos algo exagerado–.

El verano tardío no es en esto diferente respecto de las otras obras del subgénero. Hay en *Los años de aprendizaje*, como ya hemos visto, una relativa, pero notoria, identidad actancial entre el viejo Meister y los miembros de la *Sociedad de la Torre* (como se ve, por ejemplo, entre otras cosas, en el parecido de la voz del padre con la del personaje que actúa de padre de Hamlet). Las “reminiscencias” de su casa y su familia que Heinrich Drendorf encuentra en la *Rosenhaus* constituyen una variación de este motivo, que podemos considerar constitutivo del *Bildungsroman*: se trata de la injerencia del mandato paterno en la *condición anormal*, que, cuando, por desinterés o incompetencia del padre, está ausente, como en el caso del *Anton Reiser*, hace que el desarrollo del héroe no pueda ser positivo.

6.2.1.4. La falta de planes del padre

No obstante lo dicho, hay que preguntarse qué habría sido de la vida de Heinrich si no hubiera conocido a Risach. En otros términos: ¿se parecen tanto, realmente, Risach y el viejo Drendorf? Lo que enseguida salta a la luz es que este no tiene plan alguno para su hijo. La ausencia de mandato paterno, que se constata en el común acuerdo entre padre e hijo para que este se convierta (no se sabe bien cómo ni por qué medios) en un *científico en lo general* puede ser leída también en el sentido de que el viejo Drendorf (como la madre de Heinrich Lee) no sabe qué hacer con su hijo, pues entrevé (como lo hace el padre del romántico Heinrich

von Offerdingen) que su propia vida ha fracasado. El padre, por ello, en plena profesión de fe liberal, confía a su hijo a la bienaventuranza, a que Dios sabrá guiarlo y piensa que todo resultará bien de ello: hay en efecto una creencia en la “bondad del mundo” (Pascal, 1956: 66). El encuentro fortuito de Heinrich con Risach satisface ese vago anhelo paterno, y lo redime.

El índice del mentado fracaso vital del viejo Drendorf lo constituye la insatisfacción con su profesión de comerciante. No resulta difícil entender por qué no quiere que su hijo siga sus pasos. Los negocios *consumen* al padre, al punto de que le quitan la posibilidad de disfrutar más tiempo en familia. Su situación es tal que solo prevé una *salida* en su jubilación. En el reencuentro familiar tras la primera visita de Heinrich al *Rosenhaus*, el viejo Drendorf se interesa sobremanera por el relato que hace su hijo de todos los objetos que Risach ha reunido. La madre intercede entonces y le propone que vaya alguna vez con su hijo hasta allí, que el aire del campo le hará bien, ya que le preocupa que se pase todo el día trabajando en la oficina (Stifter, 2005: 172). El padre contesta, entonces, que “no solo iba a viajar con su hijo, sino que incluso algún día se iba a jubilar y dejaría de hacer negocios”. Es significativo lo que replica la madre: “que tal cosa era muy buena, y que para ella ese día habría de ser como unas segundas nupcias” (I, 6) (*ibíd.*: 172). Muy veladamente, del modo en que se dice todo en la novela, trasluce en esta escena una insatisfacción, tanto en la madre como en el padre, por el modo de vida de la familia.

El comercio, ligado a la vida insalubre en la urbe –se alude a una “ciudad monstruosa” en la que se dan cita todas las pasiones negativas del alma (III, 3) (*ibíd.*: 710)–, es, por otro lado, en la lógica de la novela, nocivo, pues supone un alejamiento de la naturaleza y del yo. La riqueza “sana” es, por ello, la de la tenencia de tierras y propiedades; la otra,

la del dinero y la especulación, es “enfermiza”. Esto queda claro ya el primer día de Heinrich en la *Rosenhaus*. Risach se disculpa con este por hablarle tanto de sus cultivos y le dice entender que solo podría llegar a interesarse por el tema si fuera propietario de tierras. De un modo implícitamente crítico respecto de su padre, el héroe le contesta: “Mis padres viven en la ciudad, mi padre es comerciante, y, más allá de un jardín, ni él ni yo poseemos tierras” (I, 4) (*ibid.*: 66). Risach, al fin, concluye: “Esto es muy significativo” (*ibid.*).

El motivo del *error vital* del padre es retomado más adelante en el episodio del viaje del héroe junto a su progenitor al pueblo rural natal de este (III, 3). El padre le señala allí su mundo conocido y por largo tiempo olvidado. Lo curioso es que nada ha cambiado en ese sitio: los hombres y mujeres siguen llevando a cabo las mismas actividades que antes. El padre le explica a su hijo que “aquí su madre y la hermana habían hecho heno, junto con la criada y los jornaleros; por allí habían ido las vacas y cabras hacia el bosque, como van ahora, y los suyos tenían el mismo aspecto que las personas que veían ahora” (III, 3) (*ibid.*: 601). El contraste que encuentra el viejo Drendorf con la vida en la ciudad es notable: no hay historia en el ámbito rural, sino que las cosas y las personas *duran*, permanecen iguales a sí mismas en el tiempo. El tono apologético de lo que dice el padre es inconfundible.

Más tarde, emprenden el viaje de regreso al hogar a pie. Se lee que “en un comienzo, el padre estuvo serio y lacónico; sin dudas, le pesaba el corazón” (*ibid.*: 602). No menos importante es lo que siente la madre al volver a ver a su marido tras los once días de ausencia: está feliz por los efectos positivos que ha tenido el aire del campo en él. En efecto, se lee que “sus mejillas no solo se habían sonrosado bellamente, sino que también se habían redondeado, y su mirada era

mucho más clara que cuando miraba todo el día los papeles en su escritorio” (*ibíd.*: 603). El padre mismo entiende que la vida rural es “mucho más saludable que el hecho de estar siempre sentado pensando en el futuro” (*ibíd.*: 604). El narrador afirma que nunca se había visto al padre tan feliz y sano y este mismo promete, entonces, que pronto, basándose en las perspectivas que han de abrirse con el casamiento de Heinrich, han de cambiar de modo de vida.

En efecto, tras la formalidad del pedido de la mano de Natalie por parte de Heinrich, el padre le pide a Risach que los acepte a él y a su esposa en su círculo familiar, más allá de su origen burgués. El barón responde, para beneplácito de los Drendorf: “entrad a mi corazón, hemos de pasar todos juntos, amistosamente, el último tiempo de nuestras vidas” (III, 5) (*ibíd.*: 756). Luego del viaje por Europa, de casi dos años, y en vísperas de la boda, el héroe se entera de que su padre ha cerrado sus negocios, y se ha comprado una propiedad que queda justo a mitad de camino entre la *Rosenhaus* y la residencia de Mathilde (III, 5) (*ibíd.*: 766). Es significativo que Heinrich agregue que su padre “había rejuvenecido bastante en estos dos años” (*ibíd.*). Más adelante, el padre le confiesa a su hijo: “ahora he de decirle adiós [...] a mi vida de escritorio”. Lo que quiere ahora, prosigue, es “vivir también un verano tardío, como tu Risach” (*ibíd.*: 788).

Más allá de todo lo dicho, llegamos aquí a la conclusión de que la decisión del padre, relativa a que su hijo no siga sus propios pasos como comerciante, sino que más bien se dedique a ser *científico en lo general*, y la aparición providencial de Risach *salvan* a Heinrich de una vida miserable. La mudanza de los padres al campo no es más que un gesto de desespero a fin de situar su vida bajo el efecto bienhechor de Risach y Mathilde. Esta es la variación básica de *El verano tardío* respecto de otras novelas de formación:

hay un padre que quiere lo mejor para su hijo (a diferencia del padre de Anton Reiser y al igual que el viejo Meister), pero que no sabe cómo encaminarlo (a diferencia del viejo Meister, que sí tiene un plan para su hijo, por más que se revele como no del todo adecuado), hasta que la *providencia* (Risach, a la manera de la *Sociedad de la Torre* y en contraste con Marquard o Froriep en el *Anton Reiser*) llega en su ayuda. Una vez “salvado” por Risach, Heinrich sigue adelante con su meta de desarrollar su afición por ser científico “en lo general”, lo cual le permite vivir despreocupadamente, como “por fuera” de la sociedad.

6.2.2. La medida del héroe y la relación no pasional con Natalie

La primera vez que Heinrich la ve, al salir de la *Rosenhaus*, Natalie pasa junto a su madre en un carro en la dirección opuesta, justo frente al bosque de hayas que pertenece aún a las propiedades de von Risach. Heinrich las saluda –sin saber quiénes son–, y tras mirar a quien será su futura esposa, se limita a pensar “si acaso el rostro del ser humano no era el más bello objeto para dibujar” (I, 5) (*ibid.*: 167). Desde un comienzo, el desapasionado Heinrich parece no sentir atracción sensual alguna por Natalie, que es descrita en términos desprovistos de carnalidad. No es la mujer lo que atrae al héroe, sino la idea de belleza que ella representa.

La segunda vez que ve a Natalie –sin saber que así se llama ni que se trata de la misma persona del coche– tiene lugar en el teatro, la noche de la representación de *El rey Lear*. La divisa en un palco, y se la vuelve a cruzar en el vestíbulo, a la salida, cuando cree que ella le sonrío y lo mira. Esta vez la pasión sí parece surgir en Heinrich. Conmoverido por la representación que ha tenido lugar y por el encuentro cara a cara con la muchacha, vuelve a casa a medianoche, y ni siquiera quiere comer lo que su madre le ha guardado,

sino que se acuesta en ayunas: “Me desvestí, me acosté en mi cama, apagué la luz, y dejé que mi impetuoso corazón se fuera serenando de a poco” (I, 6) (*ibíd.*: 187), se lee. Al día siguiente, no hay ya vestigios de la agitación de la noche, sino que tiene lugar una sublimación estética: el héroe procura conocer más acerca del rostro humano, con la intención de retratarlo. Piensa en cómo nunca ha pensado retratar el rostro de su hermana, y que solo el de la muchacha de la noche anterior lo supera en belleza. No puede, con todo, recordarlo bien, “pero una oscura imagen de belleza indeterminada flotaba ante mi alma” (I, 6) (*ibíd.*: 188).

En este episodio y en el anterior, por lo que se ve, la clave de la atracción del héroe por el sexo opuesto es artística, estética. En otra ocasión el héroe la concibe mediante una remisión al frío y muerto mundo mineral: su rostro le recuerda las piedras de la colección de su padre. El narrador apunta que en los rasgos faciales de Natalie podía ver “lo mismo que en las caras de las piedras talladas” (*ibíd.*: 466). Más adelante, tras el viaje solitario al glaciar, Heinrich recuerda a su prometida: la liga en su recordación con lo sublime y no con su sensualidad. Se refiere, pues, a un “sentimiento sublime” (*ibíd.*: 624). En otra ocasión la compara con la figura mítica de Nausícaa en Homero y con la estatua de mármol que hay en la casa de Risach (III, 3) (*ibíd.*: 647). No hay atisbo alguno, en estos pasajes, de deseo. La “atracción” que siente Heinrich hacia Natalie reenvía al tipo de inclinación asexual que experimenta Wilhelm Meister por la amazona del mismo nombre.

Con todo, lo que se puede pensar es que más que falta de pasión hacia Natalie, lo que hay en Heinrich es, en virtud de algunos de los aspectos que hemos señalado, una represión del deseo. Hay algunas decisiones del héroe que apuntan en este sentido, como la del día posterior a la representación del drama de Shakespeare. Mucho más tarde, tras

hacer el viaje junto a su hermana a la montaña, se revela que la pareja no se escribe cartas a fin de no *impacientarse*. “Debíamos”, afirma, en este sentido, el narrador, “reposar en la firmeza de la seguridad del amor del otro; no podíamos impacientarnos” (*ibíd.*: 616).

Esta idea de *deber* reenvía al respeto, por parte de Heinrich y Natalie, por la *autoridad paterna*. De hecho, más tarde los amantes se juran que si Risach o Mathilde o los padres de Heinrich tienen algo que objetar a su unión, esta tendrá que ser deshecha. Lejos ha quedado la rebeldía a *la Wilhelm Meister*, dispuesto a abandonar su mundo conocido por su amor por Mariane. Lo que queda sin resolverse, en todo caso, es si la ausencia de pasión de Heinrich no se debe tal vez al rígido sistema educativo de su propio padre, tendiente a reprimir todo vicio o pasión, así como al que le ha inculcado Risach, que una y otra vez le habla a su pupilo del inconveniente del “exceso de deseos y anhelos” (I, 6) (*ibíd.*: 204).

La aprobación de los padres, de los adultos en general, es más importante que la pasión. Esta máxima, que los dos jóvenes no dudan en aceptar, debe ser leída como uno de los legados de Risach y Mathilde a la nueva generación. Es necesario repasar aquí los lineamientos generales de aquella relación del pasado, bajo cuya luz todo adquiere su verdadero sentido en el presente. El amorío pasional juvenil entre Risach y Mathilde, que tiene lugar a espaldas del matrimonio Makloden –los padres de Mathilde–, es una afrenta y rompe la *vida en familia* (III, 4) (*ibíd.*: 681), el “hogar indestructible” (*ibíd.*: 699) que Risach tanto había anhelado desde la disgregación del suyo. El vínculo secreto con Mathilde perturba la tranquilidad del joven Risach: este entiende que el hecho de mantener secreta la unión hace intensificar la pasión y el deseo (*ibíd.*: 705 ss.). El joven Risach ve que están engañando a los padres y decide

contarlo. Los padres no aceptan el vínculo. La madre, que le reprocha haber traicionado su confianza, le explica:

La unión que vosotros dos habéis concretado carece de propósito; o, por lo menos, no es posible entrever uno ahora [...]. Tan solo os habéis entregado a vuestros sentimientos. Mathilde es aún una niña... todavía deben transcurrir algunos años, antes de que pueda llegar a entender qué implica la alianza que habéis formado. ¿Acaso no ha ocurrido a menudo que las inclinaciones prematuras, orientadas a la consecución de amplios propósitos, han terminado por destruir la dicha de la vida? (III, 3). (*ibíd.*: 713)

La madre percibe que los amantes aún deben llegar a una *firme actividad vital* y a una *independencia externa* para poder formar una alianza matrimonial. Ella teme que se trate solo de una inclinación pasional fugaz: únicamente el tiempo puede decir si el amor que los dos jóvenes dicen tenerse es verdadero. “Ya os serenaréis”, afirma, e incita a Risach a esperar unos años hasta que ello ocurra: “Seguid ambos el camino de vuestra formación: y si alguna vez vuestro ser, ya maduro, os dice lo mismo que ahora os dice el agitado corazón, venid con nosotros que os bendeciremos” (*ibíd.*: 716). El barón entiende que los padres de Mathilde tienen razón. La señora Makloden lo llama “hijo” y él se refiere a ella como “madre”, y le responde: “una alianza sin la alegría de los padres [...] sería una alianza de la tristeza, sería una espina eterna, y vuestro serio o preocupado rostro, sería como un insoportable reproche para mí” (III, 3) (*ibíd.*: 717). El joven Risach le explica luego a Mathilde que han de romper su alianza, pues *el deseo de los padres ha de ser la ley de los hijos*. Mathilde, inmadura, no lo entiende, y le reprocha su falta de rebeldía. Risach se justifica: “La ley es la ley”

(*ibíd.*: 722). Ella no se lo perdona, y él abandona la familia al día siguiente.

El hecho de que Mathilde y Risach se hayan reencontrado para vivir ya solo un *verano tardío* –i. e., un vínculo que tiene lugar demasiado tarde– puede ser leído como un castigo por su *pecado* de juventud: haber vivido una pasión a espaldas de los padres de Mathilde y, en el caso particular de esta, haberse enojado con Risach por no rebelarse contra ellos. En efecto, Mathilde se ha casado con otro hombre, a quien no amaba, a modo de reproche por la predisposición a la sumisión del joven Risach. La condición para vivir el “verdadero” verano y no casarse con el hombre o la mujer “incorrectos” (lo que les ha pasado tanto a Mathilde como a Risach), es la sublimación de la pasión en el matrimonio, que supone, a su vez, la “aceptación incondicional del orden familiar” (Beddow, 1982: 172). Mathilde es la verdadera culpable, bajo esta luz, y por eso, es ella quien se siente en falta el día del reencuentro, muchos años después (III, 3) (Stifter, 2005: 732): ha sido demasiado impulsiva, y ahora su hija, Natalie, deberá “redimirla” de su error vital.

En fin, para la nueva pareja, Heinrich y Natalie, “la máxima de que el niño no debe desobedecer a sus padres tiene una validez absoluta, incondicional, y, en consecuencia, supera incluso a la más fuerte sensación que el niño –sea de la edad que sea– pueda tener acerca de la corrección de aquello que contradice la voluntad paterna” (Beddow, 1982: 172). Es más: el amor que Heinrich y Natalie se tienen se funda, en no poca medida, en el hecho de que “cada uno admira la firmeza de la devoción familiar del otro” (Stifter, 2005: 173). En la devota aceptación del orden impuesto por la *Rosenhaus* resuena la irónica felicidad que Wilhelm Meister dice sentir, como vimos, tras su unión –forzada, por cierto– con Natalie. En el final de *Los años de aprendizaje*, así como en *El verano tardío*, el amor-pasión no puede ser

admitido: lo que cuenta ahora es en qué medida una unión matrimonial puede contribuir a fundar las bases de una comunidad utópica más (en la novela de Stifter) o menos (en la novela de Goethe) resignada.

6.2.3. La tranquilidad económica

En uno de los primeros diálogos con Risach, Heinrich da una información bastante relevante en lo que hace a su situación económica: “A decir verdad, soy tan solo un caminante común. Poseo actualmente suficiente dinero como para poder vivir de manera independiente y voy por el mundo, a fin de echarle un vistazo” (I, 4) (*ibid.*: 118). La condición de posibilidad de que Heinrich se pueda dedicar, con la venia de su padre, a ser un *científico en lo general* reside en que el viejo Drendorf le ha dado en usufructo la renta de la herencia del tío abuelo (I, 2) (*ibid.*: 33). El héroe, más allá de esto, en ningún momento tiene que preocuparse por su sustento material (*cfr.* Hohendahl, 1982: 334; Müller, 1981: 116 ss.): muy distinto, como hemos de ver, es el caso de Heinrich Lee, el héroe de *Enrique el verde*. La familia Drendorf pertenece a una burguesía próspera, adinerada, y nunca constituye preocupación alguna de qué ha de trabajar el héroe.

Al final, tras la boda, Heinrich recibe en herencia, además de (a futuro) la *Rosenhaus* y la residencia de Mathilde, “una parte considerable” del haber monetario de Risach, pero también lo que le da su propio padre, por lo que la suma total “sobrepasó ampliamente mis expectativas” (III, 5;) (Stifter, 2005: 788). Heinrich, sin haber trabajado jamás en su vida ni pensado en ello, como Wilhelm Meister, se encuentra con que, al final, se ha convertido en un terrateniente millonario. La condición de *terratiente* constituye la hipóstasis del periodo histórico-literario conocido como

Biedermeier: Heinrich es un burgués que se ha liberado –a edad mucho más temprana que su padre– de las presiones de un empleo insatisfactorio; es libre, por ello, para seguir sus propios intereses y gustos, a la manera de un aristócrata (Pascal, 1956: 64). Puede hablarse, en vista de esto, de su *feudalización*, a partir de la unión con la familia noble de Mathilde y su hija. Tal como es el caso con Wilhelm Meister, pues, la burguesía pasa a formar parte de la nobleza terrateniente.

6.2.4. El educador ideal: Von Risach

Al igual que en la goetheana *Sociedad de la torre*, la noción de *Bildung* tiene plena vigencia en la concepción que Von Risach tiene de la vida y de la educación. En cierta ocasión, Heinrich le pregunta cómo es que las plagas que tanto afectan a los árboles y plantas de la región parecen no hacer mella en el interior de su propiedad rural. La respuesta del barón es que hay que darle a cada árbol “lo que le hace falta”, y quitarle “lo que le hace daño”. Así prosigue: “Lo central es que nunca un árbol sea plantado en un sitio en el que no puede vivir” (I, 5) (Stifter, 2005: 140). El lema es, pues: no violentar la *interioridad*, las *predisposiciones* de los seres. El cuidado de Risach por los árboles y las plantas es individualizado: cada uno parece requerir tipos de atención diferentes. No muy distinto es lo que hace Risach con los humanos, con Gustav y Eustach, y con Heinrich en primer lugar. La máxima es, en fin, el *desarrollo conforme a la naturaleza*.

El día de la tormenta en que Risach y Heinrich se conocen, el primero hace pasar al héroe a su residencia, y le dice que tiene la intención de ser su *guía* (I, 3) (*ibíd.*: 49). Al final de la novela se revela el sentido de la doble idea de *guiar y ser guiado*. La intención de Risach para con el héroe

es la de “probarlo”, en el sentido de determinar si puede ser un buen esposo para Natalie o no, y la de “prepararlo”, en segundo término, para ello, esto es, ayudarlo a completar su formación.

La máxima de la educación que recibe Heinrich por parte de su mentor es la importancia central de la familia. Risach persigue una meta pedagógica al contarle su vida a su “huésped”: “Tal vez aquello que os he de contar”, le aclara este a su oyente, “no sea del todo falto de importancia para vos, tal como ha de verse más adelante” (*ibid.*: 670). La vida de Risach funciona como ejemplo de aquello que Heinrich ha de evitar y, de hecho, logra evitar.

El verano tardío es, en esta línea, una novela de formación particular, que contiene a la vez el problema (la vida de Risach) y su solución (la vida de Heinrich). Lo cierto es que la tarea educativa de Risach gira en torno a la meta final, racional del matrimonio. Esto quiere decir, por otro lado, que el barón es un educador que *provee* a su educando de una mujer con la que este puede formar una *comunidad* en el marco del mundo de la *Rosenhaus*. Esto lo acerca a la *Sociedad de la Torre* y lo contrapone con, por ejemplo, el conde de W...berg de *Enrique el verde*, que no facilita la unión entre Dorothea y Heinrich Lee.

6.3. Carácter innecesario de la renuncia

En *El verano tardío* se produce la ilusión, en lo que hace al desarrollo del héroe, de una “realidad” sin conflictos: su condición de posibilidad reside en que los problemas “han sido absorbidos por la generación anterior”, la de Risach y Mathilde, “y ya no tienen efecto” (Salmerón, 2002: 143). Heinrich Drendorf no tiene que corregir una inclinación errónea: no tiene necesidad de renunciar a fin de agregarse

al mundo de la Rosenhaus. El carácter innecesario de su renuncia le confiere a la novela un carácter artificioso o, en todo caso, insípido: Heinrich es un héroe que solo parece desear y hacer lo que le piden su padre, primero, y Von Risach, después. El héroe no tiene pasión alguna a la que renunciar, y en tanto su vocación no contradice el mandato de su padre, sino que resulta idéntica a este, tampoco a este respecto cabe pensar en la necesidad de una renuncia.

El aislamiento del héroe respecto de la sociedad, por otro lado, no es algo que deba ser superado: según la lógica de la novela, se trata precisamente de darle la espalda y fundar una familia en un mundo en el que la historia y su potencial de degradación, tal como las plagas que afectan a los árboles de la comarca, no tienen posibilidad de entrometarse. El paso del tiempo anormal a la condición normal final tiene el aspecto de un *ritual controlado desde afuera*: es una puesta a prueba de las condiciones del héroe como posible esposo y padre de familia. Esto le confiere a la novela de Stifter una artificiosidad única en la historia del subgénero literario.

En el final de *El verano tardío*, el héroe no tiene una idea clara de la formación que ha alcanzado. Se limita a dar cuenta de su felicidad. Es casi lo único de lo que es consciente. También, empero, de su obligación de “construir una vida familiar noble [y] pura” (III, 5) (Stifter, 2005: 773). Más aún, y en relación con este *deber*, el verdadero significado de la vida de Heinrich está puesto en lo que vendrá: la fundación de una familia; se trata de repetir el modelo de los padres, de ser como ellos son (*ibid.*: 773).

Pero, más allá de este *mandato* de cara al futuro inmediato, Heinrich no tiene una idea clara de su valía, de qué es lo que ha logrado, ni de quién es él mismo realmente, o de cuál es su real vocación. Entiende, sí, que aquello en lo que se ha convertido se debe exclusivamente a Risach: “Si

he llegado a ser alguien”, le dice, “lo he llegado a ser aquí, [en su residencia]” (*ibid.*: 742). No sabe bien, incluso, por qué Risach lo ha elegido a él como esposo de Natalie, hasta que este le revela que él no habría puesto el ojo en él “si vuestro ser no nos hubiera convencido de que se podía anudar al mismo un duradero y feliz lazo familiar” (III, 5) (*ibid.*: 741). El mérito de Heinrich consiste en que ha dado pruebas de poder ser un esposo y padre de familia ideales, en la perspectiva de Risach; su formación se basa, por otro lado, en la internalización del discurso de la familia como fundamento de todo orden existente. Mas, en lo que respecta al escaso nivel de autoconciencia alcanzado en cuanto a la propia formación y madurez, Heinrich Drendorf no se distingue mucho de un Wilhelm Meister.

La existencia en cierto modo vacía de Heinrich Drendorf, el hecho de que su condición normal inicial se dé casi exclusivamente en el hogar y de que su tiempo anormal transcurra en la alternancia entre las montañas, la casa paterna y la *Rosenhaus*, así como la inédita y apromblemática falta de pasión de su carácter, hacen que no tenga nada que olvidar: su vida parece más bien el mero cumplimiento de un programa que excluye toda casualidad y, en consecuencia, toda posibilidad de error (Killy, 1967: 86). A diferencia del más “real” barón Von Risach, no hay ningún acontecimiento doloroso en el pasado de Heinrich: su existencia es un mero sucederse de los días hacia la boda. En esto, *El verano tardío* es un caso único dentro del subgénero, en el que, como vimos, la *recordación* y el *olvido* constituyen motivos centrales. En este punto, también, Heinrich es un héroe insípido, falto de contenido: artificioso.

Al fin, en *El verano tardío* ocurre, como en *Los años de aprendizaje*, que quien hace las veces de educador ofrece al héroe, también, la posibilidad de una vida en común plena de sentido, un grupo humano al que agregarse de buen

grado. Esto se verifica en dos aspectos: por un lado, en la afinidad intuitiva entre los habitantes de la *Rosenhaus* y Heinrich; por otro, en el hecho de que Risach le “ofrende” una esposa al héroe. Lothario y su círculo, que educan a Wilhelm Meister y por quienes este siente afinidad desde un primer momento, le ofrecen, al mismo tiempo, formar una familia con Natalie –que es, en efecto, “ofrendada” al héroe– y, a su vez, crear una comunidad con los de la Torre. El mismo es el caso en la novela de Stifter. El viejo Risach le “da” una mujer a Heinrich, Natalie, y lo liga así a su mundo. En el caso de *Enrique el verde*, como tendremos ocasión de mostrar, la ineptitud amorosa de Heinrich Lee, de un lado, y el carácter resignado del conde W...berg, de otro, impiden que se concrete la identidad entre educador(es) y comunidad de agregación. Esto diferencia a la novela de Keller, pues, de los mundos narrados de Goethe y Stifter.

La afinidad intuitiva entre Risach y Heinrich reenvía a la tradición subgenérica. En la novela de Goethe, Wilhelm se “olvida” de su enojo al ver a Lothario, y en la de Keller, Heinrich pierde toda timidez al conocer al conde W...berg. Algo similar ocurre entre Heinrich y Risach. No solo importa en este punto algo que ya hemos marcado: que no bien entra al *Rosenhaus* y pasa sus primeros momentos allí, el héroe *recuerda* la casa de sus padres y se siente, por ello, a gusto; también es de notar que, tras las primeras horas en la *Rosenhaus*, el barón invita al joven a quedarse a pasar unos días con los suyos y, sin dudar, Heinrich acepta. Es significativo, al fin, que Risach revele que contaba con que su huésped diría que sí a su ofrecimiento: en efecto, se ha tomado el atrevimiento de hacer llevar el bastón y la mochila del viajero a una habitación, antes de conocer la respuesta del joven (I, 3) (Stifter, 2005: 61).

Al día siguiente, Risach le muestra el taller de restauración de muebles, y le informa que muchas de las cosas que

allí se reparan son enviadas a otros lugares de la región, y lo invita a ir con él a visitar esos sitios cuando vuelva al *Rosenhaus*, con lo que delata su deseo de volver a ver al joven. Más tarde, cuando Heinrich se despidió de su anfitrión tras su primera estadía de algunos días en la residencia, el barón reitera su deseo de que el joven vuelva a visitarlo, cosa que Heinrich acepta enseguida (I, 5) (*ibíd.*: 164). La unión de Heinrich con la *Rosenhaus* ya se ha concretado en este punto, al menos en el sentimiento. La afinidad intuitiva, prerreflexiva que se da en el caso de *El verano tardío*, en particular, pero también en las otras dos novelas, revela, en términos lukácsianos, la posibilidad de unas relaciones humanas no mediadas por los convencionalismos y, por ello, plenas de significado vital.

Hacia el final de la novela nos enteramos retrospectivamente, en relación con el motivo de la *ofrenda de la esposa*, de que al ver a Heinrich por primera vez el día de la tormenta, Risach ha pensado en él como candidato a desposar a la hija de Mathilde. Esto habilita a pensar, en efecto, que Natalie es “ofrendada” a Heinrich, como la otra Natalie a Wilhelm Meister. “¿No lo he hecho bien?”, le pregunta Risach a Natalie después de la boda en la *Rosenhaus*, “¿no te he escogido el hombre adecuado? Tú siempre decías que yo no entendía de tales cosas, pero [a Heinrich] lo he reconocido a primera vista”. Así concluye, con ironía: “No solo el amor es tan rápido como la electricidad, sino también la mirada de negocios”. No caben dudas de que la razón principal que ha tenido Risach para “elegir” a Heinrich es que se ha percatado de que su tema de conversación predilecto eran sus padres: “quien es un hijo tan bueno, también ha de ser un buen esposo” (*ibíd.*: 770), ha sido la reflexión del barón. Es sintomático, entonces, lo que le dice al héroe: “Y tú, Heinrich [...], no te enorgullezcas de eso. ¿Acaso no me debes, a fin de cuentas, todo?” (*ibíd.*: 775). En una remisión

clara al final de *Los años de aprendizaje*, Heinrich revela, entonces, hallarse feliz.

La comunidad a la que se agrega el héroe, que queda formalmente instaurada por la boda, le da la espalda a la sociedad: solo muy mediadamente se alude a los vínculos con el *afuera*. Heinrich y Natalie heredan la *Rosenhaus* y se mudan a la residencia de Mathilde, junto con esta; los padres de Heinrich, junto a Klotilde, se trasladan a la propiedad que acaban de adquirir, que queda en un punto medio entre la *Rosenhaus* y la residencia de Mathilde. Las tres propiedades juntas han de conformar una comunidad. Heinrich se hace cargo de la dirección de la propiedad de Mathilde, y empieza su monótona vida: leemos que, a partir de allí, empezó “una vida sencilla y uniforme, semana tras semana” (*ibíd.*: 790). Al final, el héroe se pregunta qué es lo que completa la vida, en dónde reside la auténtica felicidad. La ciencia aparece dentro de su horizonte de posibilidades, aunque “no sé si tendré la dicha de lograr avances [en este ámbito], del que nunca he de alejarme” (*ibíd.*: 791). De lo que sí está seguro es de que “la pura vida en familia, tal como la requiere Risach, ha sido fundada” (*ibíd.*: 791). Lo que importa es, pues, la familia; lo demás resulta superfluo o, en todo caso, está supeditado a la felicidad de la vida en familia.

* * *

El verano tardío es una novela de familia, pero también puede ser entendida como una novela de formación *artificial*. A fin de poder volver a escribir la historia de una formación exitosa a la manera de Goethe, Stifter recurre al artificio de crear un héroe desprovisto de pasiones y que se halla sustraído de la historia concreta. El mundo

social con el que debería entrar en relación el héroe a fin de desarrollar, en una interacción dialéctica con él, sus disposiciones, sencillamente, no existe. El héroe se deja guiar por su padre y por Von Risach de manera pasiva y acrítica, pues no tiene una vocación determinada: nada lo apasiona, en efecto. La condición de posibilidad de su felicidad final está dada, por otro lado, por el hecho de que la comunidad de agregación se reduce al círculo familiar. El “resto” de la sociedad está corrompido, por lo que la vida en común del héroe solo puede darse en el acotado y virtuoso ámbito de las familias de Risach, Mathilde y el propio Heinrich Drendorf.

Capítulo 7

La segunda versión de *Enrique el verde*

de Gottfried Keller

Keller escribió dos versiones de *Enrique el verde*: una en 1854-1855 y la otra en 1879-1880. La segunda versión es notablemente más conciliadora, ya que, a diferencia de lo que ocurre en la primera, en la que el héroe, al final, se suicida a causa de sus pesares y, sobre todo, de un insoportable sentimiento de culpa por haber dejado a su madre sola en su casa, en la nueva versión logra superar la tristeza dando cuenta de una mayor madurez vital. La versión juvenil, por otro lado, usa la primera persona del singular, con lo cual todo el tono de la novela es más intimista y subjetivista. Es, incluso, cercana a cierta estética romántica. La segunda cambia la primera por la tercera persona de un narrador más distanciado de los hechos, que logra adquirir, por ello, un tono objetivo propio de los géneros épicos.

La novela narra la vida de Heinrich Lee, quien, nacido en una casa de la pequeña burguesía de Zúrich, huérfano de padre y muy mal aconsejado por su madre, parte –después de una niñez errática que incluye su expulsión de la escuela– ha-

cia Múnich, con el objetivo irracional de convertirse en pintor. En suelo alemán, se hace amigo de dos jóvenes aprendices de pintor: Lys y Erikson, y pasa algunos años intentando convertirse en uno. Mas, como no tiene talento artístico, llega al extremo de padecer hambre a causa de su tozudez. Logra salir de esta difícil circunstancia al encontrar un trabajo temporario como pintor de banderines para un chamarilero. La “carrera” artística del héroe, así pues, fracasa y, por ende, se acaban sus esperanzas de vivir del arte. Heinrich, al fin, toma conciencia de que su decisión de convertirse en pintor ha sido errada.

En la ruina económica y decidido a volver a casa junto a su madre, pasa por casualidad por el castillo de un nostálgico conde –en la primera versión el héroe tiene un encuentro previo con este personaje, en su primer día en territorio extranjero–, en el cual, gracias a la ambigua intervención providencial de este, que deviene su protector, gana por primera y última vez dinero por sus pinturas –“ambigua”, porque el conde no hace nada para facilitar la unión amorosa entre su sobrina Dorothea y Heinrich, aunque conoce la inclinación mutua de los dos jóvenes–. Luego de conocer mejor a Heinrich tras leer la novela autobiográfica que este ha escrito, el conde lo impulsa a renunciar a la pintura y a dedicarse a ser funcionario público en su patria, para servir de provecho a la comunidad.

Al poco tiempo de volver a la casa materna, la madre muere, en parte como consecuencia de los esfuerzos hechos para que su hijo pudiera seguir su irracional vocación artística, pero, además –lo cual es nuevo respecto de la primera versión– por la existencia de personajes que especulan con su muerte a fin de obtener ganancias con el inmueble por ella habitado. La culpa lo asalta, pero el héroe logra sobrellevarla. En la segunda versión, que es la que aquí analizamos, en efecto, el héroe logra reencauzar su vida al conseguir trabajo como funcionario público y reencontrarse con Judith –una mujer a la que conocía de la adolescencia–, quien decide compartir con él el resto de su vida en una extraña alianza de amistad basada en la ascética renuncia al matrimonio y, por lo tanto, a la felicidad “completa”.

7.1. ¿Tres estadios? Laxitud de las transiciones

El dato primordial de T_1 en el desarrollo de Heinrich Lee es el *padre muerto*. El propio Keller ha dicho en una carta

que el tema de su novela lo constituye el “problema formativo de un huérfano de padre”.¹ Es por esto que es lícito preguntarse si existe, de hecho, una *condición normal inicial*. Las cosas son *anormales* para el héroe *ab initio*. Es exagerado, con todo, plantear el asunto de este modo. Es cierto que *Enrique el verde* presenta una *condición normal inicial* que se desvía del modelo prototípico (de *Los años de aprendizaje*); que no hay, aparentemente, un mandato paterno al que se pueda oponer la vocación del protagonista. Pero, contra esto, es dable pensar que el *mandato paterno* sí existe: solo que debe ser reconstruido, en la medida en que tiene un carácter menos explícito. La vocación de Heinrich Lee, convertirse en pintor, se opone *a algo*: sobre todo (muy laxamente) al modo en que su madre interpreta las palabras proferidas en el pasado por el padre muerto, pero también (indirectamente) a la cosmovisión de otros personajes (de los amigos del difunto Lee, o del tribunal de orfandad). En este sentido, es *disruptiva*.

El periodo liminal está marcado por el progresivo alejamiento material respecto de la madre. La primera carta que él le manda desde el pueblo rural del tío materno, en la que le anuncia que ha decidido seguir la carrera de pintor, es simbólica. Las idas y venidas del campo a la ciudad; las relaciones con Anna y Judith; las tentativas pictóricas como aprendiz de Habersaat y, luego, de Römer; la decisión de Heinrich de realizar una “estancia en la Escuela de Arte” en Múnich; el viaje a Múnich, que emprende a los dieciocho años, y la estadía allí (de un lustro), en la que aprende a trabajar para paliar el hambre; y, finalmente, la llegada al castillo del conde, en el que tiene lugar el último fracaso amoroso del héroe (con Dorothea Schönfund) son los hitos sobresalientes de la *condición anormal*.

1 Cfr. la carta a Hermann Fischer del 10 de abril de 1881 (Villwock, 1996: 892).

En las novelas de formación, la salida del hogar (en este caso, el viaje a Múnich) es un resultado del desarrollo de la oposición entre la vocación disruptiva y el mandato paterno. Es lícito, por ello, preguntarse aquí: ¿por qué se va Heinrich del hogar, si su vocación no está en contradicción con un mandato paterno manifiesto, en vista de que el padre está muerto? Las razones son al menos tres: la estrechez de la vida junto a la madre, que impone –aunque más no sea de forma muy velada– su *mandato*, la idealización literaria de Alemania –y su correlato, el menosprecio de las condiciones de vida en Suiza, consideradas asfixiantes (Bönning y Kaiser, 1985: 914)– y las fabulaciones respecto de su propio futuro como artista.² (En esto último, la decisión de Heinrich Lee no se aleja mucho, por su motivación, de la de Wilhelm Meister).

En el paso del periodo liminal a la condición normal final (en los últimos tres capítulos –14, 15 y 16– del libro cuarto) hay un efecto de suavización respecto de lo abrupto del pasaje en, por ejemplo, *Los años de aprendizaje*. Esto se da así por las siguientes tres razones: a. Heinrich, a diferencia de Wilhelm Meister, no tiene éxito en su carrera artística, por lo que su renuncia no es tan difícil como en el caso del héroe del *Meister*; b. no vive un verdadero proceso de exploración erótico-sexual, por lo que al final no tiene pasiones que refrenar; y, en íntima relación con esto último, c. tiene pensamientos maduros o, más aún, resignados, en pleno periodo marginal (nada más alejado de la rebeldía de Wilhelm Meister). Tras el trágico episodio con Römer, por ejemplo, Judith lo sentencia a no olvidar el daño que le

2 Muy distintas habían sido, por cierto, las motivaciones del viaje formativo del padre de Heinrich, que dejara a los suyos “cuando era un muchacho de catorce” para, “pobre y sin nada”, “ganarse el aprendizaje en casa de su maestro con largas horas de trabajo” (I, 2) (Keller, 2002: 60).

ha provocado a este hombre,³ y agrega, significativamente: “¡Ahora eres adulto!” (Keller, 2002: 482).⁴ La conciencia de la propia culpabilidad es aludida como índice del ingreso a lo que nosotros llamamos T₂. Lo llamativo, en todo caso, es que esto ocurre durante el periodo liminal, y en una subetapa relativamente temprana.

En cualquier caso, más allá de esto, son los *consejos del conde*, relativos a hacer la carrera de funcionario (IV), los que inducen a Heinrich a ingresar definitivamente a la condición normal final. El protagonista vuelve a su casa a la edad de veintiséis años (simbólicamente, la misma que tenía su padre cuando volvió al pueblo natal tras sus años de aprendizaje), y hace lo que aquel le ha propuesto: lleva a cabo algunos estudios, pero “no para distinguirme, sino simplemente lo que fuera estrictamente necesario para prepararme para la administración de un negocio tranquilo y sin pretensiones” (IV, 15) (*ibid.*: 925). Es fundamental –por más que esté narrado por medio de un *resumen* que, en pocas páginas, cubre unos veinte años de la vida del héroe, entre los veintiocho y los cuarenta y ocho años de edad– el hecho de que, tras esto, Heinrich trabaja, al final, como *funcionario público*, ya que supone algo nuevo respecto de la primera versión de la novela, en la que moría de culpa. El trabajo responsable es lo que lo salva, esta vez, del suicidio. Lo nuevo es así una capacidad de renuncia inaudita para el Heinrich de la primera versión. La renuncia es, cabe aclarar, de signo

3 Römer es durante un tiempo el maestro de pintura de Heinrich. En un comienzo, parece ser una figura guía, pero luego nos vamos enterando de que es un hombre fabulador y desdichado. En cierto momento, le pide dinero prestado a la señora Lee, y como transcurre el tiempo y no lo devuelve, Heinrich y su madre le escriben una carta de reclamo en malos términos. El pintor devuelve el dinero en el acto, y al poco tiempo el héroe se entera de que Römer ha terminado en un manicomio, hecho del que se siente en parte culpable.

4 Hablan de “renunciar para siempre [...] al olvido de una maldad” (III, 6) (*ibid.*: 481).

relativamente negativo: Heinrich y Judith deciden no casarse, esto es, establecen una relación de amistad que excluye la sexualidad. Esto implica la elección de una vida a la que se le sustrae la “dicha completa y absoluta” (IV, 16) (*ibid.*: 943). La renuncia adquiere, más bien, la forma de la resignación.

7.2. La relación del héroe con el mundo

7.2.1. Mandato paterno y vocación disruptiva

7.2.1.1. La familia: el padre muerto y la madre negativa

El viejo Lee

El padre de Heinrich Lee es, a primera vista, un ideal normativo para aquel: se alude a sus duros, pero bien aprovechados años de aprendizaje, tras los cuales “se movía con noble porte por las calles”, “con el aspecto de un caballero formal” (I, 2) (*ibid.*: 59). La historia de vida del padre de Heinrich es la de un hombre de orígenes campesinos cuya “formación autodidacta” le permite “pasar de la artesanía a la industria, y, con ello, a una clase social de mejores recursos” (Selbmann, 1994: 128), así como disfrutar “gracias a su esfuerzo [...] y su bondad, [de] un naciente bienestar económico y una reputación” (Plumpe, 1996: 578).

El viejo Lee es, además, un partidario del liberalismo políticamente activo y un hombre comprometido con la satisfacción de los anhelos espirituales relativos al arte y la cultura. “En la universalidad de sus intereses”, afirma Plumpe al respecto, “en la conjunción de sentido artístico y ética de trabajo, de impulsos internos y éxito externo, el viejo concepto de *formación* parece adquirir de nuevo una

forma concreta y realizable” (*ibíd.*). Es una formación, por otro lado, que excede los límites del individuo: “formación quiere decir aquí [...] trabajo formativo práctico en el seno del pueblo” (Selbmann, 1994: 128), en vista de que el viejo Lee, asociado a otros artesanos, dedica no pocos esfuerzos a mejorar la comunidad.

A raíz de todo lo recién dicho, la crítica ha estudiado el desarrollo del héroe, Heinrich Lee, a partir de las dificultades que este tiene para acercarse a este ideal de *formación* encarnado en la figura el padre (*cf.*, Selbmann, 1994: 128). *Es de notar aquí, con todo, que el padre de Heinrich Lee es una figura compleja, al grado que puede afirmarse también lo contrario de lo anterior: es decir, que no es un modelo a imitar, que es un padre negativo, que no cumple con lo que, en la lógica de la novela, habría sido su “deber”.*

En primer lugar, hay que tener en cuenta que muere muy joven, como les ocurre a los personajes románticos: en las novelas de formación, morirse joven solo puede ser síntoma de un fracaso en términos de formación (pensemos en Anna y el Heinrich de la primera versión del *Enrique el verde*, o en Mignon y Aurelia, en *Los años de aprendizaje*). En segundo lugar: a diferencia del padre de Wilhelm Meister, el viejo Lee deja a su familia en una difícil situación económica (V. I) (Keller, 2002: 3). Es un padre de familia que no ha cumplido con su función de asegurar el futuro material de los suyos. Más bien, como Balthazar Claës,⁵ el viejo Lee aparece como un padre que

5 En *La búsqueda de lo absoluto* (1834), de Balzac, una novela que inspiró a Keller para componer su novela de formación. Allí se lee que “las costumbres de aquel hombre [*i. e.*, Baltasar Claës] debían de ser puras, su palabra era sagrada, su amistad parecía constante y su abnegación habría sido completa; solo que la voluntad con que empleaba esas buenas cualidades en provecho de la patria, el mundo o la familia siguió un rumbo fatal [...]. Aquel ciudadano, obligado a velar por la felicidad de un hogar, administrar un patrimonio, encauzar a sus hijos hacia un porvenir brillante, vivía al margen de sus deberes y afectos [...]. [Las] tiránicas

abandona sus deberes familiares: así como Claës se entrega a la alquimia, el viejo Lee, que subordina lo familiar-privado a su ideal de transformación social, desatiende sus deberes familiares, al punto de que se reúne incluso los domingos por la mañana con sus colegas para leer (y a veces representar) obras de Schiller (I, 2). En esto el viejo Lee no puede ser más diferente del viejo Meister. Es por todo esto que, en contraste, podemos pensar, para referirnos a *Enrique el verde*, en la *irracionalidad paterna* (Adamczyk, 1998: 108).⁶

Las fuentes del conocimiento que Heinrich posee de su padre, muerto cuando él tenía cinco años, son muy indirectas. En un momento en que trata de hacerse una imagen mental de su padre, confiesa que “tan solo conseguí hacerlo a través del ojo de mi madre, tal como ella había visto en sueños al difunto” (IV, 1) (Keller, 2002: 686). Lo que el protagonista sabe de su padre, más allá de una única excepción,⁷ es un producto del discurso de su madre,⁸ que a su vez es la representación lingüística de sus visiones oníricas (*cf.* I, 2, *ibíd.*: 70). Esto habilita a pensar que lo que importa del viejo Lee en la novela no es tanto cómo fue realmente, sino la función que cumple en la mente de su hijo. Aquí nos preguntamos, al respecto: ¿Cómo se imagina el protagonista que habría sido su vida si hubiera contado con el consejo de un padre?

preocupaciones [que lo atravesaban le habían impedido ir a misa por] trigésimo tercer domingo consecutivo” (Balzac, 1994: 36).

- 6 El del padre muerto o ausente es un motivo autobiográfico que recorre toda la obra del autor suizo. Basta con solo mencionar novelas cortas del ciclo de *La gente de Seldwyla* como: *Panocracio*, *el huracán*; *El traje hace a la persona*; *El forjador de su dicha* o *La risa perdida*.
- 7 Nos referimos al episodio de la patata germinada en el que el padre lo alza en brazos a Heinrich para enseñársela y hacerle ver así el “poder de Dios” (I, 2).
- 8 “Las largas historias de mi madre [...] me fueron llenando cada vez más de una cierta nostalgia por mi padre, al que yo no conocí” (I, 2) (*ibíd.*: 68).

Heinrich piensa que “aquel certero hombre me habría seguido guiando cada día y habría vivido en mí su segunda juventud” (I, 2) (*ibíd.*: 69), y que los padres cercenan y contienen “con sana ironía” las inclinaciones de sus hijos a aparentar ser algo que no son, “al tiempo que, con mano firme”, le muestran el camino más sensato (I, 21) (*ibíd.*: 230). Más tarde, en el episodio del *gladiador Borghese*, en que el héroe revela sentirse, de pronto, muy solo, Heinrich reflexiona acerca de un padre que corrige los deseos inmaduros de su hijo y se pregunta “cómo había sido posible que yo, sin haber dejado aún los pañales, hubiera podido imponer con tanta facilidad mi desatinada voluntad⁹ en una cosa que determinaba toda la vida” (IV, 1) (*ibíd.*: 685). “[E]ntonces –prosigue– comencé a ver con claridad la evidencia de que las disputas con un padre estricto y prudente que es capaz de ver más allá del umbral de su casa, son mejor baño fortalecedor para el vigor del desarrollo juvenil que el *inermé amor materno*” (*ibíd.*: 685). Así continúa: “de haber vivido mi padre, se me habría robado la temprana libertad y se me habría sometido tal vez a una rigurosa disciplina, pero, en cambio, me habrían conducido también por camino seguro” (*ibíd.*: 686).

Elizabeth Lee

La muerte temprana del padre es el correlato de la centralidad, única en relación con las novelas del subgénero, de la madre (las madres de Wilhelm Meister o Heinrich Drendorf son muy secundarias). Esto acerca a *Enrique el verde* a una novela de artista romántica como *Heinrich von Ofterdingen* y a parodias del subgénero como *El tambor de hojalata*. Lo que diferencia a la novela kelleriana de estas es que no hay una *elección consciente* del modelo materno

9 Se refiere a su vocación pictórica.

frente al paterno. La relación con la madre se constituye más bien en *un problema formativo* en el interior de la lógica del mundo narrado y no en una opción liberadora como es el caso en las novelas de, respectivamente, Novalis y Grass.

Las madres de los relatos de Keller son, en general, negativas (Regula Amrain, en *Doña Regula Amrain y su pequeño*, y la señora de Meyenthal, en *La risa perdida*, son dos excepciones) en dos sentidos: son incapaces, por un lado, de suplantar al padre muerto en el rol de educar al niño varón y, por otro, tienen con este una relación de intimidad que genera distintos sentimientos de minusvalía vinculados a la culpabilidad, la timidez y la falta de autoestima.

La señora Lee intenta ocupar el lugar que su marido muerto ha dejado vacío, pero revela su completa incapacidad para hacerlo. La madre se opone, en el fondo, a la inclinación artística de Heinrich, pero es *inepta en términos formativos*: no es capaz de aconsejar a su hijo, como hace por ejemplo el viejo Meister con el suyo, aun a la distancia. La ceguera educativa de la madre queda en evidencia en el episodio en que quiere introducir los rezos antes de las comidas. Heinrich se queda callado cuando ella le pide repetirlo. “¿Por qué no quieres rezar? ¿Te da vergüenza?”, inquiere. Heinrich no se anima a confesar que sí: pero, aclara, no era vergüenza ante ella, sino “vergüenza de mí mismo; no podía oírme hablar a mí mismo”. La madre, lejos de entenderlo, le saca el plato de comida advirtiéndole que si no reza no podrá comer. Ella simula seguir comiendo en silencio ante la mirada de su hijo (I, 4) (*ibid.*: 83 ss.). Tras el último desayuno, el día en que Heinrich parte rumbo a Múnich, por su parte, la madre, comenta el narrador, “buscaba palabras para hacerme las últimas advertencias que, por lo general, corresponden a un

padre". Mas es en vano: "como no conocía el mundo", explica Heinrich "y, sin embargo, sentía bien que había algo que no cuadraba del todo en mis historias y en mis esperanzas sin que pudiera demostrar en qué consistía, se limitó finalmente al breve consejo de que no debía olvidarme de Dios" (III, 10) (*ibíd.*: 542). En estos episodios, como en muchos otros, queda claro que el "método" educativo de la señora Lee está basado en la improvisación y, en el mejor de los casos, en unas máximas morales-religiosas que son ajenas al funcionamiento real del mundo social (Adamczyk, 1988: 109).

Luego de que Heinrich es expulsado de la escuela, Elizabeth Lee trata de asumir un rol activo en la inserción laboral de su hijo, de cumplir esa tarea "paterna, por lo general" (II, 1) (Keller, 2002: 248). Más en particular, al recibir la primera carta de su hijo, en la que este le confiesa que "está decidido a ser pintor" y le pide, en vista de ello, "que viera y consultara a los distintos expertos entre nuestros conocidos" (II, 1) (*ibíd.*: 245). La respuesta que le envía a Heinrich es índice del momento de mayor oposición a su vocación: lo exhorta a pensar "de qué modo podría permanecer de forma más conveniente en el país, alimentarme con honradez, serle a ella misma un consuelo en su vejez y, sin embargo, hacer justicia a mis disposiciones naturales" (II, 1) (*ibíd.*: 251). En esto último, continúa ella, trataba de seguir los principios del padre muerto, ya que "su única tarea [era] proceder aproximadamente tal como él lo habría hecho" (*ibíd.*: 251). La tensión en que esta carta pone a Heinrich se verifica en que, como afirma, "me sentí completamente solo e indefenso con mis verdes árboles frente a la seria y fría vida del mundo y sus dirigentes" (*ibíd.*: 251). Esta reacción da cuenta de que la carta de la madre implica el punto más alto en su oposición a la inclinación del adolescente.

La “debilidad” materna queda en evidencia, con todo, poco después: de nuevo en la ciudad, Heinrich, que se siente resignado a asumir un empleo burgués, pasa por un edificio público lleno de gente en el que tiene lugar una exposición pictórica, en donde se fascina por los paisajes. Al regresar a casa, se muestra afligido por su destino. Esto conmueve a Elizabeth Lee, que sale a dar una nueva ronda por la ciudad para contentar a su hijo. Es así como se encuentra con Habersaat, el primer maestro de arte del héroe, con quien firma un contrato por dos años para que inicie a Heinrich en una incierta carrera artística, que la madre ya no podrá detener. *La oposición de la madre a la vocación pictórica del héroe se revela, al menos, como laxa, débil e insegura.*

Nada cambia a este respecto en lo que hace a la *injerencia de la madre en el periodo marginal por medio de sus cartas*. El *intercambio epistolar* entre madre e hijo delata también la incompetencia formativa de la primera. En las cartas de la madre (y en su ausencia) se puede ver, centralmente, que no sabe qué hacer con su hijo (el contraste con la *carta formativa* del viejo Meister no podía ser mayor). “Por lo general le había escrito regularmente y en un tono alegre”, explica Heinrich acerca del intercambio epistolar con su madre (IV, 3) (*ibíd.*: 719). “Desde hacía algún tiempo”, con todo, “mis cartas se habían hecho más escasas y escuetas; mi madre parecía no atreverse a preguntar la razón”. Luego: “desde hacía algunos meses no había escrito nada en absoluto, y ella también se mantenía en silencio” (*ibíd.*: 719). La carta de la madre, traída por el hijo del patrón, llega finalmente. En ella expresa su preocupación por la situación de su hijo y le informa que ha hecho ahorros como para ayudarlo si así lo necesitara. Heinrich acepta el ofrecimiento y describe su situación en tonos idealistas –por no decir mentirosos– (*ibíd.*: 720). “Cuando mi madre hubo recibido esta carta y la hubo leído, cerró la puerta de la sala

y abrió su viejo escritorio, y sacó a la luz por primera vez el tesoro de los ahorros que guardaba en sus gavetas”, que le manda entero a su hijo.

A partir de ahora, sabemos, la madre queda en la miseria (IV, 3) (*ibid.*: 721). Mas este dinero dura poco: solo le sirve a Heinrich para pagar viejas deudas. Al cabo de algunas semanas, se ve obligado a recurrir nuevamente a su madre: se le ocurre entonces pedirle que “suscrib[a] un préstamo sobre la casa”, lo que, “como máximo, costaría algunos intereses”. Heinrich informa, por otro lado, que “mi madre se asustó mucho con esta carta, en cuyo lugar me esperaba a mí mismo cada día con anhelo y, aunque no con afamada fortuna, sí en un estado satisfactorio. Volvió a verlo todo demorado hacia una desconocida lejanía” (IV, 4) (*ibid.*: 730).

De lo anterior se sigue que la actitud básica de la madre es la de la espera, y no la de la acción. No puede hacer nada para hacerle ver a su hijo lo irracional de su conducta, y llega incluso a sumirse en la miseria y poner en riesgo la propia casa por ello. La *nota de la madre* es, finalmente, un importante elemento simbólico. Tras la muerte de la señora Lee, Heinrich descubre entre sus pertenencias, oculta en el armario de la habitación de la difunta, una nota (IV, 15), verdadera contraparte negativa de la *carta de aprendizaje* del *Wilhelm Meister*, en la que aquella se declara culpable de no haber sido capaz de hacer algo bueno por su hijo, en el sentido de que no ha sabido actuar con la firmeza y decisión necesarias y lo ha dejado librado a sus propios caprichos. La nota, que funciona como un símbolo que condensa todo lo especificado en el párrafo anterior, es un motivo nuevo respecto de la primera versión de la novela. En términos comparativos, mitiga o incluso tendería a absolver la culpa del protagonista (Sorg, 1983: 164; Villwock, 1996: 13). Mas lo que aquí importa es lo primero: que revela, precisamente, la *ineptitud formativa de la madre*.

La relación de intimidad patológica entre Heinrich y su madre es una consecuencia del padre muerto y del carácter negativo de Elizabeth Lee. En los mundos narrados de Keller, dominados por el motivo del *padre muerto o ausente* hay dos tipos básicos de madre: la *negativa*, que no logra reemplazar en su función al padre y genera un sentimiento de lástima y culpa y –en relación con esto– de inferioridad y dependencia en su hijo varón, y la *positiva*, que sí puede hacer las veces de “padre”, y logra *cor-tar, romper* el vínculo insano con su hijo. Las madres de Pancracio (*Pancracio, el huraño*) y la del sastre Strapinski (*El traje hace a la persona*) son, junto con Elizabeth Lee, ejemplos del primer tipo. Las madres de Fritz (*Doña Regula Amrain y su pequeño*) y de Jocundo (*La sonrisa perdida*), del segundo.

Elizabeth Lee *empuja al hijo a la introspección excesiva, y le genera culpa*. En los almuerzos y cenas, que Heinrich no disfruta a causa de que los platos de su madre “carecían de toda singularidad” (I, 4) (Keller, 2002: 82), aquel suele estar de mal humor. La reacción de la madre en tales casos es advertir a su hijo que “algún día se alegraría de compartir la mesa [con ella], pero ella ya no estaría con vida”. La consecuencia de esto, afirma Heinrich, es que “me hundía en reflexiones” (*ibid.*: 82). En el episodio que hemos comentado más arriba, en el que la madre quiere introducir el rezo en las comidas y Heinrich se niega a hacerlo, aquella le saca el plato de comida y le jura que, si no reza, no comerá. Ella simula, entonces, seguir comiendo en silencio ante la mirada de su hijo “y entre nosotros surgió una especie de tensión sombría como yo jamás había sentido” (I, 4) (*ibid.*: 84). La incompetencia formativa de la madre tiene, ya aquí, dos consecuencias ostensibles: vuelve a su hijo “hacia dentro”, e instaura un tipo de vínculo basado en *la culpa del hijo por no satisfacer a la madre*. El componente

edípico, mítico de la relación, muy velado, no deja de estar presente *ab initio*.

El miedo, el silencio, y la culpa del hijo en su relación con la madre reaparecen en ocasión del desfile militar juvenil en el cantón vecino, en el que Heinrich saca una moneda del cofrecillo que contiene el dinero destinado para su propio futuro. “Ahora”, anota el narrador en relación con esto, “tenía una extraña sensación que me intimidaba y me dejaba sin palabras ante mi madre” (I, 13) (*ibíd.*: 163). Se trata, de nuevo, de la culpa de no poder ser el hijo responsable y “adulto” que su madre requiere. Esto se refuerza durante el verano en que Heinrich –que tiene doce años– derrocha todo su dinero y se endeuda con Meierlein. La madre, al enterarse, le dice que “[a]hora sí que no sé qué pasará si no quieres decidirte a mejorar para siempre!” Los días siguientes (justo comienza una semana de vacaciones), la relación de Heinrich con la madre se torna nueva, dolorosa: se refiere a comidas en silencio, de reflexión y preocupación (I, 14) (*ibíd.*: 178).

La mañana en la que Heinrich parte rumbo a Múnich, su madre hace un desayuno más abundante que de costumbre. Le explica a su hijo que lo ha hecho así para que, por un lado, este no tuviera hambre durante las próximas horas y, por otro, ella misma no tuviera que cocinarse sola. Así afirma Heinrich: “Mientras decía esto [último] de paso, me sentí muy confuso y quise replicar que no necesitaba hacerlo si no quería que me llevara conmigo una triste imagen. Solo que no pronuncié ni una palabra, no acostumbrado a decir tales cosas” (III, 10) (*ibíd.*: 542). La imagen queda grabada en la memoria del hijo. Mucho más adelante, en Múnich, tras la fiesta de carnaval, en la residencia de campo de Rosalía, el héroe piensa, en efecto, “con bastante seriedad” en su madre, “en la mujer que seguía sentada en su silenciosa sala” (III; 14) (*ibíd.*: 617).

Al fin, luego de que la madre le envía el último dinero que posee, el narrador, en una suerte de paso a la eternidad de la culpa (que se verifica en el cambio al presente), el narrador confiesa que “así sigo viéndola ahora” (IV, 3) (*ibid.*: 720 ss.).

El motivo del *tejer e hilar* alude en la novela a la indisolubilidad del vínculo madre-hijo. En *Anton Reiser*, como ya tuvimos ocasión de mostrar, el héroe también tiene una relación de intimidad con su madre. No es menor, en este contexto, que el narrador psicológico de la novela de Moritz use allí el participio del verbo *tejer*, más específicamente, en el episodio en que la madre de Reiser cae gravemente enferma (Moritz, 1998: 115). Anton Reiser y Heinrich Lee están emparentados, en este sentido. En el *Enrique el verde* son importantes los sueños de regreso al hogar, en los que la madre espera a su hijo sentada junto a la rueca, precisamente, a la manera de Penélope, como si esperara a su esposo, *tejiendo* (*cf.* IV, 6 y 7, Keller, 2002).

El acto de *tejer e hilar* se constituye en aquello que identifica al héroe con su madre. Esto se evidencia muy en particular en el episodio en el que Heinrich pinta su “garabato”. La madre, de un lado, espera a su hijo tejiendo, y Heinrich pinta un cuadro (el “garabato”), al que cubre con “una infinita *maraña* de trazos de pluma [...] que yo continuaba *tejiendo* día a día entre perdidas meditaciones [...], hasta que la confusión, como una enorme *telaraña* gris, cubrió la mayor parte de la superficie” (III, 15) (*ibid.*: 673). Es decir que madre e hijo (la primera literal y el segundo figurativamente) *tejen e hilan*. El contraste entre Heinrich y Erikson, el muchacho al que conoce en Múnich y del que se hace amigo, es importante aquí: Erikson le comenta, tras ver el cuadro, que él, en cambio, se alejará del arte para “llevar una vida de provecho”. Pero hace algo más: rompe el garabato con “enérgico movimiento” (*ibid.*: 679).

Erikson consigue, al final, empleo como timonel de un barco, y se hace a la mar.¹⁰ En esto se delata una contraposición –central en la novela– entre dos polos que remite a la *Odisea* homérica: la del *tejido* (Penélope, como arquetipo de lo femenino) *versus* el del *viaje en barco* (Odiseo como arquetipo de lo masculino). En otros términos: la quietud y el viaje. El gesto de Erikson es una advertencia para su amigo: acerca del peligro de no madurar y quedar ligado patológicamente al mundo materno.

“La familia es lo que le hace falta a nuestra época”, afirma Von Risach en *El verano tardío*, el día del casamiento entre Heinrich y Natalie (Stifter, 2005: 773). La misma máxima rige para *Enrique el verde*. En este caso, la falta de padre, y la imposibilidad de la madre para “suplantarlo” imponen una relación patológica entre la madre y el hijo, lo cual no es sino expresión de un orden familiar desquiciado. Esta es la clave de la novela. Explica, en primer lugar, la elección vocacional errada. Sirve para entender, en segundo lugar, ora el suicidio del héroe (en la primera versión), ora la falta de ideales propia de su resignación final (en la segunda). Tal es lo que declara el mismo Keller, desde Berlín, en su famosa carta al editor Vieweg (del 3-05-1850): “La moral de mi libro es que aquel que no logra conservar un equilibrio entre su persona y su familia, tampoco es capaz de asumir un rol activo y digno en la sociedad” (Keller, 1963: 19). En esta misma misiva, el autor asocia la muerte del héroe en la primera versión de *Enrique el verde* con su “vida familiar destruida” (*ibíd.*, 20). En la lógica kelleriana, así pues, *la formación no puede ser positiva si el niño se cría y desarrolla en el marco de una familia incompleta.*

¹⁰ Cfr. en particular, en la primera versión de la novela, que no está traducida al español: IV, 14, *ibíd.*: 876.

7.2.1.2. "¡Sí, quiero ser pintor!"

La vocación y la subjetividad patológica

El primer indicio de una posible inclinación por la pintura tiene lugar cuando a Heinrich le llama la atención el pintor que llega con la compañía de actores alemanes (I, 11) (Keller, 2002), en la misma época en que las clases de religión en la escuela lo iban haciendo "estúpido" y "tímido", al punto de que "no comprendía a la gente y no podía darme a conocer a mí mismo" (I, 9) (*ibid.*: 130). Luego, en la semana de encierro voluntario que Heinrich pasa en su casa, tras el episodio del "hurto" de dinero del cofrecillo de la madre, que ha instaurado, por lo demás, un tipo de vínculo silencioso y, por ello, íntimo, con la madre (I, 15), Heinrich toma unas pinturas que había en la casa y realiza sus primeros ensayos. La pintura, que no puede ser desligada del mundo materno, funciona aquí como compensación: son la frustración por el derroche de dinero (el endeudamiento con Meierlein) y el enojo de la madre lo que lo empujan a ella. Es una vía de escape frente a la "dureza" del mundo social.

Aún más evidente resulta esto tras el episodio de la expulsión de la escuela, en que Heinrich se pasa varios días solo, en su casa, pintando. A continuación, viaja al campo, a la casa de los tíos, en donde, huyendo de las preocupaciones de su madre, Heinrich se aboca a la pintura y el dibujo. Pinta, en particular, paisajes inocentes en los que aparece siempre un solitario caminante (I, 17) (*ibid.*: 200). El narrador lo explica en estos términos: "Tras el permanente fracaso de mi encuentro con el resto del mundo [...] sentía una débil compasión conmigo mismo" (*ibid.*: 200). Es importante aquí la representación de sí mismo como un individuo aislado de la comunidad: el caminante de los esbozos es, en efecto, él mismo, lo cual

está sugerido por el hecho de que aquel lleva “un traje verde, de corte romántico, con una bolsa de viaje a la espalda” (*ibíd.*: 200).

La enunciación de la vocación pictórica del héroe tiene lugar poco después, en la conversación con el maestro de escuela, durante el “idilio de domingo”. El padre de Anna le recomienda tomar su expulsión de la escuela como un acto divino que lo destina a llevar una vida más dura que la de los demás y lo incita a ver el lado bueno de su situación: ahora es libre para elegir un oficio. Es entonces cuando Heinrich, a quien halaga “la idea de un destino superior y de la dirección divina”, expresa, ante la perplejidad del maestro: “¡Sí, quiero ser pintor!” (I, 21) (*ibíd.*: 235). Es el fantástico sentimiento de sentirse *elegido* el que impulsa al héroe a tomar su decisión. Hay que agregar aquí también el *enamoramiento de Heinrich por Anna* (que reenvía al de Wilhelm por Mariane). En efecto, el narrador comenta que, tras el “idilio de domingo”, Heinrich ha adquirido dos cosas: un amor “y la idea de un mecenas divino de su arte” (I, 21) (*ibíd.*: 241).

El héroe formaliza su decisión poco después, mediante la primera carta que le envía a su madre (II, 1) (*ibíd.*: 245). De todo lo que antecede se sigue que la elección vocacional del héroe no es racional, sino *patológica*: obedece a una situación de aislamiento personal respecto de la comunidad humana (Pascal, 1956: 33), a una autopercepción como *outsider*, y al entusiasmo amoroso; tiene lugar, por otro lado, lo cual no es menor, *en el benigno pueblo de la familia materna*, y no en la ciudad, donde están los estrictos amigos burgueses del padre muerto. Todo esto permite decir que *existe un vínculo entre lo materno, la irracionalidad y la vocación de ser pintor*. Es lo que hemos venido estudiando a partir del término *vocación patológica*.

Hilar y tejer

El campo simbólico del hilar y el tejer permite entender el vínculo entre la sobrevaloración de la fantasía y la imaginación en el reflejo subjetivo de la realidad (no otra cosa es la subjetividad patológica), de un lado, y la vocación y la práctica pictóricas de Heinrich, de otro. Así, leemos que, al regresar “cargado [de] impresiones” de lo de la señora Margret, ya en su casa, “hilaba [...] la materia para grandes y soñadores tejidos, a los que daba hilo mi excitada fantasía. Dentro de mí, se entrelazaban con la vida real de tal modo que apenas podía diferenciarlos de ésta” (I, 8) (Keller, 2002: 119). Es así como Heinrich fundamenta la mentira en la que envuelve a los compañeros del colegio (I, 8). Más adelante se alude a una *red de mentiras*, en ocasión de su amistad con el niño cuyas hermanas mayores y padres tienen el hábito de leer novelas de escasa calidad (I, 12). Las metáforas ligadas al campo simbólico del *tejer* remiten, así, a una tendencia fantasiosa, idealista (*cfr.*, respecto de esto, Bönning y Kaiser, 1985: 992 ss.; Meier, 1977: 4; Sorg, 1983: 146).

La experiencia de la realidad de Heinrich se construye, podemos concluir, a partir de sus “vivencias imaginarias de la infancia” (Sorg, 1983: 146). Pero ¿en qué sentido se vincula esto con su vocación y práctica pictóricas? Para responder esta pregunta, hay que prestar atención al modo en que, ya en Múnich, Lys y Erikson interpretan los cuadros pintados por el héroe. El ateo Lys llama a Heinrich “*espiritualista*” por su cuadro del “paisaje geognóstico”; “uno que crea el mundo de la nada”. “¿Seguro cree mucho en Dios?”, inquiriere (III, 11) (Keller, 2002: 569). Para él, “el espiritualismo es la pereza que nace de la experiencia por falta de conocimiento o de equilibrio, y pretende sustituir el esfuerzo de la vida real con hechos milagrosos” (*ibíd.*: 569). Lys acusa entonces al héroe de “*urdir en la imaginación un mundo*

ficticio, artístico y alegórico” (*ibíd.*). Lo llama incluso “*romántico*”. Lys emplea, pues, la expresión *urdir en la imaginación*, con lo cual remite al campo simbólico del *tejer* y, en definitiva, al mundo materno (Böning y Kayser, 1985: 992).

Otro tanto puede decirse del “garabato” pintado más tarde por Heinrich, que es un producto de su alienación social en su estadía en Múnich (Seidler, 1961: 156). Está compuesto, como ya vimos, “por una infinita maraña de trazos de pluma que yo continuaba tejiendo día a día entre perdidas meditaciones, [...] hasta que la confusión, como una enorme telaraña gris, cubrió la mayor parte de la superficie” (III, 15) (Keller, 2002: 673). Erikson le critica, precisamente, haber “eliminado [...] todo lo objetivo” (III, 15) (*ibíd.*: 676), y alude a una “fantástica quimera” (*ibíd.*: 679). Tal como le ocurre a Anton Reiser, cuyo deseo de convertirse en actor obedece en último término a un *complejo de inferioridad*, las aspiraciones artísticas de Heinrich son consecuencia de una relación disfuncional con la realidad: esta es una de las cosas que permite entrever el análisis de la simbología del hilar y tejer.

Vocación disruptiva

No hay, en *Enrique el verde*, una figura paterna a la que la vocación del joven héroe se oponga y en función de la cual llegue a afirmarse. Además de, en forma muy laxa, a la madre, aquella se opone a una serie de personajes que cumplen una (muy mediada) función paterna. Está, por un lado, el maestro de escuela, quien sostiene: “¡A mi modo de ver me parece que un joven debe pensar en cómo quedarse en su tierra y alimentarse honradamente, y en cómo puede ser útil también a sus conciudadanos y mostrarse servicial a sus padres!” (I, 21) (*ibíd.*: 236).

No es menor, por otro lado, el dato de que varios de los que representan mediadamente el mandato paterno

habían sido amigos del padre muerto: el maestro carpintero piensa que la carrera de pintor “no servía para nada” y que equivale a “exponer al niño a un futuro desordenado e incierto” (II, 1) (*ibid.*: 246); el fabricante de paños, que quiere contratar a Heinrich como dibujante de flores para sus productos, concibe que la vocación del muchacho “debe ser guiada por una vía sólida y razonable” (II, 1) (*ibid.*: 247); el zapatero, finalmente, le advierte a Elizabeth Lee que está “afeminando” a su hijo por no volcarlo al trabajo manual (II, 1) (*ibid.*: 249). También el funcionario de Estado, cuya casa había sido construida por el viejo Lee, entra en esta serie: le ofrece a la señora Lee colocar al joven en una escribanía, y agrega que la pintura es una quimera, un mero deseo infantil (II, 1) (*ibid.*: 250 y 209). Uno de los inquilinos de la señora Lee también se opone a la empresa del héroe del relato: el hojalatero. Si bien lo recibe con amabilidad el día en que pasa a despedirse para emprender su viaje a la capital del arte, sabemos que el artesano “vivía en la convicción de que ahora yo aprendería lo que era la vida y el trabajo, y [de que] en la escuela del destino, hacia la que yo viajaba tan inocentemente, sería castigado como me correspondía” (III, 10) (*ibid.*: 538).

Frente a esta verdadera *prosa de las relaciones existentes* (se alude a esta como “seria y fría vida del mundo y sus dirigentes”) es que Heinrich revela sentirse, como ya vimos, “completamente solo e indefenso con mis verdes árboles” (II, 1) (*ibid.*: 251). Hay que agregar en esta serie al tribunal de campesinos que hace las veces de autoridad de orfandad. Este debe decidir “si un joven alumno de las musas podía empaquetar su fortuna y marcharse del país para, literalmente, devorarla” (III; 9) (*ibid.*: 504). En la medida en que conocen el caso del *tragaserpientes*, un loco que deambula por la ciudad y cuya historia es en algunos puntos similar a la de Heinrich, los intendentes del municipio que

conforman el tribunal se oponen a que Heinrich pueda disponer de la herencia del lado paterno de la familia (*ibíd.*: 506). Los reparos que ponen estos se resumen en que es irracional arriesgarlo todo por una quimera (*ibíd.*: 507). *Es a todo ello que se opone la vocación de Heinrich, la cual, por eso, a pesar de la falta de padre, puede ser concebida como disruptiva.*

Triunfo de la razón

El abandono de la vocación disruptiva (la inclinación por la pintura) implica una variación respecto de, por ejemplo, la tozudez de un Anton Reiser o de Wilhelm Meister en *La misión teatral de Wilhelm Meister* (trágica en el primer caso, bienaventurada en el segundo). Reenvía más bien a la salida del teatro por parte del héroe de *Los años de aprendizaje*. El abandono de la pintura comienza a gestarse, se puede pensar, en el episodio en que Erikson le comenta al héroe que se alejará del arte para llevar una vida de provecho y rompe en pedazos el *garabato*, gesto que aquel le agradece, como ya mostramos (III, 15) (*ibíd.*: 679). Se ve aquí ya que se piensa en la *salida* del mundo de la pintura como una maduración personal.

Es en la estada en el castillo del conde cuando esto cobra mayor vigor. La lectura de la autobiografía de Heinrich por parte del conde le permite a este entender que el joven ha de dar “el orgulloso paso de la resignación” (IV, 10) (*ibíd.*: 832). Le dice a Heinrich que “usted es un hombre básico, pero vive de los símbolos, por así decirlo, y ese es un trabajo peligroso” (IV, 11) (*ibíd.*: 837), y por ello lo incita a abandonar la pintura, “¡pero todo esto no tiene por qué acontecer con tanta tristeza y tan en contra de la propia voluntad, [...] sino con la honra de una decisión libre!” (*ibíd.*: 838). Por más que resulta al menos dudoso que Heinrich consiga esto, lo que aquí importa es que la función del conde es, precisamente, *hacer retornar al héroe a la razón y a la realidad.*

Esto se aprecia cuando, tras renunciar a la pintura (a raíz de la venta de los cuatro cuadros a Erikson), Heinrich le anuncia al conde, en una suerte de recaída en la ensoñación, que, a su regreso a Suiza, pretende retomar sus estudios de la figura humana. Mas el conde, a la manera del “no más novelas” con el que Nettchen rechaza la “nueva” propuesta romántica de Strapinski en *El traje hace a la persona*, se lo desaconseja, y le sugiere que se inicie en la carrera de funcionario (IV, 14). Tras la muerte de su madre y la venta de la casa, Heinrich decide hacerle caso a su mecenas: lleva a cabo estudios, pero “no para distinguirme, sino simplemente lo que fuera estrictamente necesario para prepararme para la administración de un negocio tranquilo y sin pretensiones” (IV, 15) (*ibid.*: 925). Es en este punto que el héroe reconoce que “el tiempo de los embustes [...] había terminado” (*ibid.*: 925). La oposición entre fantasía y realidad es lo que está en juego, nuevamente, aquí. Al fin, un año después de la muerte de su madre, Heinrich se va a vivir a otra jurisdicción como funcionario. Pocos años después, es electo intendente de la misma. El desempeño de este cargo posibilita, en fin, la *rehabilitación social* del héroe: en otros términos, lo convierte en un renunciante.¹¹

11 Hay aquí paralelismo con la historia del funcionario del gobierno que trata de zanjar las opiniones contrapuestas del tabernero y el comerciante, en ocasión de la representación popular del *Guillermo Tell*. Del funcionario se dice que había regresado a la casa paterna “justo cuando esta se venía abajo”; se había visto obligado a buscarse un empleo y, finalmente, entre muchos cambios y experiencias, “se convirtió en uno de esos que, sin un cargo, solo serían mendigos y que son, por tanto, gobernantes de profesión [...]”. Su cargo podía considerarse, empero, como una rehabilitación” (*ibid.*: 395). El maestro de escuela pone esto último en duda y lo llama “renunciante” por su gran temor ante lo que llama “falta de pan” (*ibid.*: 394 ss.). El narrador, Heinrich, agrega, sugestivamente: “Solo más tarde vi con claridad que [el representante del gobierno] había solucionado lo más difícil: cumplir con una situación impuesta, como si únicamente estuviera hecho para ello, sin volverse un gruñón o un malvado” (*ibid.*: 398).

7.2.2. La verde sexualidad de Heinrich Lee

Heinrich no madura *sexualmente*, no logra establecer un vínculo erótico-amoroso satisfactorio con una mujer. De esto no se sigue, empero, que sea un héroe *frío*, ascético o que carezca de deseo. Heinrich sí es un héroe pasional. Esto lo diferencia de un Anton Reiser (a quien, sin embargo, se parece bastante). Lo que ocurre es que el héroe de *Enrique el verde*, sea o no intencionalmente, lo *reprime*. Es en este sentido que hay que entender las palabras del narrador (hay que recordar que Heinrich “escribe” esta parte de la novela en Múnich): “Aún no he podido confirmar amor alguno y, sin embargo, siento que hay algo así dentro de mí, pero que por imposición, o en teoría, no puedo amar” (II, 11) (*ibíd.*: 357). La *represión apriorística del deseo sexual* es lo que lo caracteriza.

Las causas de la represión son, en general: 1. la *subjetividad patológica* y 2. la *timidez* –que le impide expresar abiertamente lo que siente y que está ligada a un *complejo de inferioridad* y (a veces) a un sentimiento de culpa– e *inmadurez sexual*, que consiste en la imposibilidad psicológica de conciliar la inclinación volitiva y el imperativo de la utilidad social. La no concreción del vínculo con Anna y la joven Judith se explica por medio de lo primero. La desunión con Dorothea, en cambio, por lo segundo. La “cura” de la patología tras el abandono de la carrera de pintor, y el particular “pacto” con la “segunda” Judith –Heinrich se reencuentra con esta Judith luego de muchos años sin verla–, el único personaje capaz de entender la psicología del héroe, dan lugar, por fin, a una superación *sui generis* y muy relativa de la inmadurez sexual de Heinrich. Este es el cuadro general de las (nunca del todo satisfactorias) relaciones erótico-amorosas del héroe en la novela.

7.2.2.1. Anna y la “primera” Judith

La tendencia mental de Heinrich a la supremacía de la fantasía sobre realidad, al desequilibrio, pues, entre ambas, esto es, la *subjetividad patológica*, que determina, como vimos, su vocación pictórica, explica también la oscilación (jamás resuelta) entre la espiritual Anna y la sensual “primera” Judith. En esta concepción dicotómica del amor, lo que cuenta es que el héroe no puede verlas como personas unitarias, como totalidades, sino siempre como expresión de lo espiritual y lo sensual, y, en definitiva, de *lo elevado* y *lo bajo*, respectivamente.

Es por esto que no extraña que Heinrich la prefiera a Anna y que se enamore de ella, y no de Judith: pues el héroe es un idealista, un fantaseador. El propio narrador se lo explica a Judith, en una ocasión en que esta le pregunta si la quiere: “Sí... ¡pero no como a Anna!”, le responde aquel. “¡Por Anna [...] quisiera ser para ella un hombre valiente y honrado, en el que todo fuera tan absolutamente puro y claro que ella pudiera ver a través de mí como de un cristal, no hacer nada sin pensar en ella!” (II, 18) (*ibíd.*: 423). Más adelante, el narrador precisa: “Mientras que yo amaba en Anna la parte mejor y más espiritual de mí mismo, Judith [...] se daba buena cuenta de que [ella] tan solo atraía mi lado sensual” (III, 4) (*ibíd.*: 462). La dualidad mental de Heinrich impide, por otro lado, un vínculo logrado con cualquiera de las dos mujeres: Judith es *demasiado física*, y le genera atracción, pero también miedo y rechazo. Anna es *demasiado espiritual*, por lo que no puede tener lugar un vínculo real, físico, con ella.

Mientras que Heinrich se enamora de Anna el primer día en que la ve, en el “idilio de domingo” (I, 21), Judith no le inspira ningún sentimiento “elevado”. Judith, prima segunda de Heinrich, encarna un sensual poder mítico-natural ligado al alimento en general y a los frutos, en particular. La relación de intimidad que ella tiene con la naturaleza

la distingue de cualquier otro personaje en la novela.¹² Su figura sensual, su *cuerpo* atrae y atemoriza a Heinrich. En la escena del baño nudista de Judith (que solo tiene lugar en la primera versión) queda patente el *miedo a lo real* del héroe, y su *imposibilidad de actuar*. El baño de Judith tiene un cierto correlato en la segunda versión: Heinrich también se queda paralizado el día en que la ve irse, camino a América, sin atinar a actuar (III, 8). *La actitud del joven héroe en estas dos escenas sintetiza su modo de relacionarse con las mujeres y con el mundo real en general.*

Lo más importante aquí es que el temor por el cuerpo, por la naturaleza de Judith es conjurado, por lo general, con el recuerdo de su amor (espiritual) por Anna. El día en que se queda recostado sobre el pecho de Judith, por ejemplo, Heinrich narra que “yo, inconsciente del abrasador abismo sobre el que descansaba, me entregaba candoroso a la tranquila dicha y [...] veía surgir la delicada y delgada imagen de Anna [en el cielo]” (II, 2) (*ibid.*: 254). La noche después de la fiesta de carnaval, asimismo, Heinrich sale apresuradamente de la casa de Judith –que había empezado a acariciarlo– tras pensar en la hija del exmaestro de escuela (II, 18). El día de la niebla, Judith le informa que, en el pueblo, se habla de los poderes sobrenaturales de Anna: se dice que tiene extrañas visiones acerca de lo que están haciendo sus seres queridos. Esto no solo provoca temor en Heinrich, sino que le sirve de pretexto para evitar a su prima segunda (III, 4).

12 Así, en el primer encuentro con Heinrich ella le da de beber leche (I, 18); el día de la niebla, en los tiempos de la enfermedad de Anna, él la encuentra con un canasto de manzanas y ella le da de comer, lo cual suscita su tentación (III, 4); cuando Heinrich deja a la deriva, en el arroyo, la carta en la que expresa sus sentimientos por Anna, las aguas se la llevan a Judith (II, 7); el día del reencuentro tras diez años de separación, el héroe la ve en la montaña a lo lejos, vestida de gris, confundiendo de tal modo con el fondo de piedra que parecía “cómo si el espíritu de la montaña hubiera salido de entre las piedras” (IV, 16) (*ibid.*: 933).

La imposibilidad de un vínculo físico, real, del héroe con Anna queda en evidencia en el episodio del *bosque de abetos*. Ha terminado el carnaval y la pareja ha llegado cabalgando hasta allí. Están en silencio y Heinrich se siente como en un sueño. En un momento, al pasar por debajo de una tela de araña, “nuestros rostros se acercaron tanto que nos besamos sin querer. En el camino habíamos comenzado ya a hablar y charlamos entonces un rato muy felices” (II, 16) (*ibíd.*: 402). El suelo se vuelve entonces escarpado, por lo que se ven obligados a desmontar. “Cuando levanté a Anna del caballo nos besamos por segunda vez” (*ibíd.*: 402). La confusión entre realidad e irrealidad es aquí patente: “Al ver marchar así a través de los abetos a esa encantadora figura, casi de cuento, creí volver a soñar y me esforcé al máximo por no dejar marchar a los caballos para convenirme de la realidad, mientras me precipitaba tras ella y la estrechaba entre mis brazos” (*ibíd.*: 402).

Ella lo abraza y lo vuelve a besar; “pero al quinto beso, y al sexto, se puso pálida como un muerto y trató de soltarse, en tanto que yo sentía igualmente una extraña transformación. Los besos se apagaron como por sí solos, me parecía como si tuviera en mis brazos un objeto completamente extraño, sin esencia, nos miramos a la cara con extrañeza y asustados” (*ibíd.*: 403). Llamativamente, “un temor y una tristeza enormes penetraron en nuestros corazones infantiles” (*ibíd.*). Anna se larga a llorar. Los había sobrecogido un “helado frío”, y ella exclama: “¡Oh! ¡Éramos tan felices hasta ahora!”. Heinrich se sienta entonces algo alejado de ella, y comenta que “desde el fondo veía relucir su imagen reflejada con la coronita como desde otro mundo, como una ondina que, tras una indiscreción, amenaza con huir a las profundidades” (*ibíd.*: 404). Esta es la conclusión que extrae el inmaduro Heinrich: “Habíamos empinado demasiado el vaso de nuestra inocente alegría” (*ibíd.*: 404). Resulta difícil

determinar qué es lo que separa a estos amantes adolescentes. Lo que importa es *el modo en que Heinrich refleja los hechos en su mente*: la ve como una entidad ligada al mundo de lo maravilloso e inmaterial. Es desde su perspectiva que Anna no puede ser mancillada por la relación física, y por lo tanto el vínculo no puede consumarse.¹³

7.2.2.2. Dorothea Schönfund

Para entender la relación entre Heinrich y Dorothea Schönfund –una suerte de “doble” paródico de la Natalie de *Los años de aprendizaje*–,¹⁴ hay que tener presente que, junto con Lidia (en *Pancracio, el huracán*) y, de nuevo, Dorothea (*El canastillo de flores de Dorothea*),¹⁵ aquella es una de las tres variaciones literarias de un modelo real, Betty Tendering, la cuñada de un amigo de Keller (Franz Duncker, un famoso editor con quien, sin embargo, no tuvo relación comercial alguna), de quien se enamoró, sin ser correspondido, en el último año de su estadía en Berlín.

Lo cierto es que el vínculo con Dorothea Schönfund fracasa porque Heinrich I. a causa de su timidez y de su sentimiento de inferioridad, no logra expresarle que la ama, y 2. por su inmadurez sexual no logra conciliar, en su mente, su

13 Mas no solo las cosas son así a los ojos de Heinrich. La muerte temprana de Anna (III, 7) revela que, en la lógica de la novela, ella es un personaje romántico, falto de realidad.

14 Tal como es el caso con Natalie en el *Wilhelm Meister*, novela en la que el héroe la ve por primera vez en el punto más crítico de su desarrollo (en el bosque, tras el asalto), Heinrich Lee ve por primera vez a Dorothea a través de los cristales de la tienda del chararilero, cuando está vendiendo su flauta, esto es, acaso en el instante de mayor desesperación en su vida, ya que se halla a punto de morir de hambre (IV, 4) (*ibid.*: 739). Esto, junto con otras cosas, como el hecho de que ambas viven en el castillo de sus ricos tíos, ha conducido a pensar que la Dorothea kelleriana (a la que se alude como “obsequio divino”) es un *doble* –en cierto modo paródico– de la Natalie (a quien se refiere como “niña de Dios”) del *Wilhelm Meister* (Miles, 1974: 985).

15 *El canastillo de flores de Dorothea* es una de las narraciones que componen el volumen *Siete leyendas*, ideado por Keller en Berlín en 1855, redactado, ya en Zúrich, en 1857-1858 y publicado en 1872.

inclinación erótico-amorosa con el imperativo de la utilidad social.¹⁶ A continuación, desarrollamos ambas cuestiones por separado.

I. A Heinrich, la feuerbachiana¹⁷ Dorothea le inspira un “nostálgico sentimiento de felicidad”; el héroe explica que “me estremeció al imaginarme la posibilidad de estar juntos en este hermoso mundo durante nuestra breve vida” (IV, 12) (*ibíd.*: 854). Poco después se lee que “el enamoramiento continuó, pero del mismo modo que las plantas en flor que, al llegar el frío de la primavera, se detienen indecisas con sus cálices semiabiertos y dejan de florecer” (IV, 12) (*ibíd.*: 67). Lo que está en juego es si Heinrich se decidirá a actuar o no. El héroe logra entender la necesidad de expresar su amor a partir de una canción que ella interpreta en el piano, su “canción de primavera”: “¡Florece, Cristo helado! / ¡Mayo a la puerta está, / si eternamente sigues muerto / ni ahora ni aquí florecerás!” (IV, 12) (*ibíd.*: 874). Es significativo que, a la mañana siguiente, Heinrich se hunda en serias elucubraciones y sentimientos de minusvalía: “Mientras la amaba y la veneraba ya de agradecimiento por su mera existencia, de pura humildad y temor, rehusaba importunarla con mi persona ni siquiera en el pensamiento” (IV, 13) (*ibíd.*: 875).

Es a esto a lo que el narrador llama *imagen de hierro*: la imagen de Dorothea “flotaba por todas partes a mi alrededor, al tiempo que se encontraba también dentro de mi

16 De un modo erróneo, Lukács sostiene que existe una dialéctica entre Anna y Judith, cuya síntesis es Dorothea. En su relación con la hija del conde, dice el filósofo húngaro, Heinrich alcanza su “definitiva madurez humana” (Lukács, 1970: 237), refiriéndose a una supuesta armonía alcanzada entre lo sensual y lo espiritual, entre lo exterior y lo interior. Nada más alejado de lo que es efectivamente el caso en *Enrique el verde*.

17 Es significativo que el héroe vincule el objeto de sus deseos amorosos, Dorothea, con la doctrina materialista de la mortalidad humana. Para este tema, *cfr.* Arvon, 1966.

corazón, pesada, como si estuviera forjada de hierro, y hermosa, pero implacablemente firme y seria”. Heinrich alude a ella como “férrea presión”, que podía ser considerada “tanto como un mal físico como uno moral” (IV, 13) (*ibíd.*: 876). Más adelante se lee que “examiné y comparé todas las circunstancias para poder comprobar que yo no era la persona indicada para despertar una inclinación como la que yo sentía hacia Doroteíta” (IV, 13) (*ibíd.*: 886).

A la mañana siguiente (domingo), con todo, Heinrich se decide, finalmente, a hablarle (después de haber pasado todo un invierno en el castillo).

Pero aconteció que ella se había marchado el sábado muy lejos para visitar a una amiga, que desde allí iría a la Residencia y estaría ausente durante varias semanas. Con eso se destruyeron todas mis esperanzas y el cielo azul se volvió a mis ojos negro como la noche. (IV, 13) (*ibíd.*: 887)

Para cuando Dorothea regresa, al parecer, ya es tarde: Rosita le informa al héroe que aquella se ha enamorado de un oficial de caballería (*ibíd.*: 889).

Mas hay indicios de que Heinrich aún tiene “posibilidades” con ella. La oportunidad de declararle su amor se le presenta cuando, la noche anterior a la partida definitiva, el capellán lo invita a cenar a la parroquia. Encuentra allí a Dorothea, y pronto llega la criada anunciando que el capellán no podrá acompañarlos. Aparece entonces Héctor, el perro, y tiene lugar una escena que reenvía a la que protagonizan Wilhelm y Natalie, con el cuerpo enfermo de Félix entre ambos –que es, recordémoslo, fundamental para su unión amorosa–: “Doroteíta le acarició la cabeza [al perro] justo cuando yo le pasaba la mano por el lomo”. Solo que Heinrich, como narra él mismo, “en el momento en

que ella, despreocupada, corrió peligro de toparse con mi mano, retiré la mía con gentileza, por lo que rápidamente me miró con una media sonrisa” (IV, 13) (*ibíd.*: 892). *El gesto de retracción de Heinrich deviene aquí símbolo de lo no dicho, del amor no expresado.* Se miran, entonces, “profundamente”. “Me esforcé”, explica Heinrich, “por encontrar palabras para romper el silencio, y Doroteíta, dando fin a este mismo esfuerzo más rápido que yo, abrió la boca justo en el momento en que volvía a entrar la patrona de la parroquia, que ya no se volvió a marchar, pues debía sentirse llamada a entretener a la joven señora” (*ibíd.*: 894).

Heinrich aprovecha, entonces, para irse. Al día siguiente, regresa a su casa. Es importante que recién diez meses más tarde les mande una carta al conde y a Dorothea. En su respuesta, el primero le informa que su sobrina estaba enamorada de él, e incluye el reproche: “Si tú, cosa que como persona comedida no hiciste, [...] hubieras dejado oír de ti al poco de llegar a tu patria, creo que Dorothea habría seguido siendo tuya hasta este mismo momento”. Ahora ya es tarde, porque ella se ha comprometido con un joven barón. El conde lo explica: “como has dejado pasar un tiempo tan enigmático, ella ha saltado por encima de ese abismo al aparecer este pretendiente tan decidido” (IV, 15) (*ibíd.*: 928).

2. Después del episodio en el que Dorothea tilda a Heinrich de insensible (IV, 13) (*ibíd.*: 881 ss.) por negarse a escribirle a su madre, se vuelve al tópico de la *imagen de hierro*: “El hierro se revolvió de nuevo dentro de mi corazón y me oprimió desgarradoramente durante toda la noche. Además, comenzó a hacérseme un nudo en la garganta y no pude conseguir aire de otra forma que estallando en un mar de lágrimas y lastimeros sollozos”. En este punto se refiere al “desagradable descubrimiento de que, gracias a la verdadera pasión [...] se echaba a perder la libertad de la

persona, y cualquier determinación, aunque fuera individual y razonable, solo conseguía volverme un miserable” (IV, 13) (*ibíd.*: 882).

En relación con esto, comenta el narrador: “Otra nueva experiencia fue la repugnancia que sentía ante la comida y que jamás hubiera creído posible sentir por tales causas”. Heinrich, en la evocación, revela ser consciente de su *inmadurez sexual*: “todo eso [acontecía] a una edad en la que yo ya no era un confirmando” (*ibíd.*: 882). Así sigue: “me sobrecogió el enorme susto de saber ahora de veras que no volvería a estar nunca tranquilo, puesto que precisamente jamás podría denominar como mía a aquella entretenida vida femenina” (*ibíd.*: 882); finalmente: “perdí por fin toda la naturalidad en el trato, y para intentar curar mi enfermedad, me retiré a la espesura igual que un ermitaño, [...] bajo el pretexto de observar a fondo la comarca, las tierras y las gentes” (*ibíd.*: 884). Es un dilema que Heinrich solo llega a resolver mucho más tarde, a partir de su reencuentro con Judith.

7.2.2.3. El “no casamiento” con la “segunda” Judith

El miedo a una relación con Judith solo cede lugar cuando, al final, en el reencuentro, ella revela haber entendido los fundamentos de la psicología de Heinrich. Judith le propone que se conviertan en marido y mujer “sin coronarnos”, esto es, sin casarse ni, por ende, unirse sexualmente; y le revela que, al viajar en el barco de regreso a Europa, tras su estadía en EE.UU., ha estado pensando en él y se ha jurado a sí misma “no destrozar su vida [la de Heinrich] para conseguir tu dicha” (IV, 16) (*ibíd.*: 942 ss.). La “segunda” Judith recuerda, por este altruismo, a la asexual Natalie del *Wilhelm Meister* (de hecho, ambas se dedican a cuidar niños enfermos). Tras un beso, ella le dice: “¡Ahora la alianza está sellada! ¡Pero, por lo que a ti respecta, solo como

espectador; eres y debes ser un hombre libre en todos los sentidos!” (IV, 16) (*ibid.*: 942 ss.).

Judith sabe que cualquier otro tipo de vínculo (que implique el concurso de pasiones más fuertes) sería un problema para Heinrich en términos de libertad y autonomía individuales. Es por esto que juntos renuncian “a una dicha completa y absoluta”. No se casan realmente, sino que entablan una amistad: “A veces nos veíamos a diario, a veces una vez a la semana, a veces tan solo una vez al año, según lo exigiera el curso del mundo; pero cada vez que nos veíamos, [...] era una fiesta para nosotros” (*ibid.*: 943), se lee. La relación dura veinte años, hasta la muerte de ella. Lejos han quedado las inclinaciones pasionales –nunca concretadas– entre ambos; es por eso que puede hablarse de una *domesticación* del poder mítico-natural encarnado en Judith como única vía para que Heinrich pueda vincularse más o menos positivamente con una mujer (Henkel, 1961: 501).

El “no casamiento” con el que termina la segunda versión del *Enrique el verde* reviste una cualidad que debe ser destacada: como dijimos, es infértil, esto es, en el marco de dicha unión amistosa, el héroe no puede convertirse en padre de familia. El reconocimiento de sí mismo como padre, como vimos, es un elemento sustancial en la maduración y en la renuncia de Wilhelm Meister. En la novela de formación de Keller, un personaje positivo como es Erikson llega a tener dos hijos, según le informa al héroe en una carta (IV, 14). La *infertilidad* de la unión entre Heinrich y Judith, en cambio, cancela toda perspectiva de futuro, lo cual era uno de los elementos utópicos constitutivos de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. En su carácter negador de la utopía, la infertilidad del héroe se adelanta, más bien, al aborto sufrido por Eva, que le niega a Franz Biberkopf, en *Berlín Alexanderplatz*, la posibilidad de ser padre.

7.2.3. La pobreza

La importancia dada al dinero, la vestimenta y la comida –esto es, al orden material de la existencia– en *Enrique el verde* y, en general, en toda la obra de Keller es definida por Lukács con las fórmulas “proximidad a la tierra” y “carácter plebeyo del mundo [configurado]”. A diferencia de los personajes que viven procesos formativos en la obra de Goethe, que son “burgueses acomodados” o pertenecen a “la rica aristocracia adinerada”, los personajes de los relatos de Keller “son, en lo esencial, pequeños burgueses laboriosos cuyos problemas vitales dependen estrechamente de las preocupaciones y compensaciones del orden material” (Lukács, 1970: 206).

Es dentro de este marco que hay que tener en cuenta que la *pobreza*, la *falta de autonomía en términos monetarios* es uno de los elementos que explica la imposibilidad de Heinrich Lee para encontrar un ámbito de pertenencia. Es significativo, así como un índice de la importancia de lo económico-material en los mundos narrados kellerianos, con todo, que la *rehabilitación* del héroe, que posibilita más tarde la unión con Judith, se dé por una razón monetaria: es gracias al conde, que le da dinero, y que le permite vender sus cuadros, así como a la herencia que le deja el chamarilero, que, tras el regreso a casa y la muerte de su madre, puede liberar la casa de las cargas mínimas que pesaban sobre ella (IV, 15) (Keller, 2002: 920).

El tener dinero es lo que posibilita el ingreso del héroe a la carrera de funcionario y, en definitiva, la conciliación con la comunidad suiza. Hay que agregar a esto una consideración clasista en la novela: Heinrich pertenece a la pequeña burguesía; es por ello que, al enterarse, por una carta del conde, que Dorothea era en realidad la sobrina de este, y que, por lo tanto, era noble, se siente aliviado, pues queda alejada de sus posibilidades, en el recuerdo (IV, 15)

(*ibíd.*: 929). Este elemento, que en parte es irónico, remite a *Los años de aprendizaje*, en el que tiene lugar una alianza entre la gran burguesía y la nobleza. Esto ya no constituye una posibilidad social utópica en el mundo desencantado de la pequeña burguesía suiza kelleriana.

7.2.4. Un educador resignado

De todas las figuras de educador que pululan por la novela, sin dudas la más destacada es la del conde W...berg. El conde lee y escucha las confesiones autobiográficas del héroe y toma decisiones en consecuencia, preocupándose por el destino ulterior del joven. Es el personaje más próximo, dentro de la novela, al ideal *artista pedagógico* schilleriano, a la *Sociedad de la Torre* goetheana o a Von Risach en *El verano tardío*. La preocupación del conde consiste en que Heinrich dé “el orgulloso paso de la resignación”, esto es, que abandone el arte “por libre elección” y no “como la zorra a las uvas”, que no lo haga transformando el *no poder* en *no querer* (IV, 10) (*ibíd.*: 832). Es más, advierte que el problema de Heinrich es que “vive de los símbolos” (IV, 11) (*ibíd.*: 838), esto es, que es un idealista, y se opone a su intención de, al volver a su hogar, reemprender el estudio de la figura humana. Le aconseja, en cambio, que ingrese a la carrera de funcionario (IV, 14) (*ibíd.*: 910).

En este sentido, *aparentemente*, la función pedagógica del conde no se aleja mucho de la de algunos de los miembros de la *Sociedad de la Torre* –o, en algún sentido, de la del preceptor stifteriano–, pues tanto Jarno o el abate como el conde W...berg incitan a los inexpertos e idealistas héroes, de una u otra forma, a abandonar una senda (artística) que entienden que es errada y, como corolario, los impulsan a *reconciliarse con la realidad*. Keller mismo alude al rol educativo del conde cuando, en una carta a su editor, comenta el episodio: “El héroe ingresa a un ámbito nobiliario, cobra

nuevas fuerzas, e inicia el camino de una nueva carrera que le promete una buena recompensa” (carta a Vieweg del 3 de mayo de 1850). Este nuevo “camino” no es otro que el del aprendizaje de la realidad.

La alusión a la carrera profesional y su posible remuneración, y el hecho de que, tras regresar a su patria y a su casa, Heinrich trabaje como funcionario público durante al menos veinte años, nos llevan a pensar en una motivación típicamente realista, en un sentido tanto psicológico como social, de su desarrollo (las alternativas ante las que se ve Meister son muy diferentes). Pero también en lo siguiente: el paso por el castillo del conde, en el que el héroe depone sus ideales (artísticos y amorosos) *es también –y en buena medida por esto último– instancia de maduración*, en el sentido de que allí, gracias a la mediación del conde, Heinrich resuelve trabajar en el seno de su comunidad. La *renuncia del héroe* es lo que se juega aquí.

La (relativa) *providencialidad* del conde y su función en cuanto *deus ex machina* se verifican, de un modo particular, más allá de lo ya dicho, en *la compra de las producciones artísticas de Heinrich*, que salva al héroe de la ruina económica. El conde le compra *dos veces* su carpeta de dibujos: primero al chamarilero, y después, a un precio aún mayor, a Heinrich mismo (IV, 10) (*ibíd.*: 830 ss.); también, los cartones pictóricos (IV, 11) (*ibíd.*: 838).

Más tarde, gracias a la influencia del conde en los ambientes artísticos, Heinrich logra exponer cuatro de sus cuadros en las salas de exposición de Múnich “en las que antaño me había presentado con tan mala fama y de forma tan oscura”, y sale una nota sobre ellos “en la sección de arte de un periódico de amplia difusión” (IV, 14) (*ibíd.*: 904). Es decir que Heinrich tiene éxito, al final, como artista, de un modo *artificioso*. La artificiosidad del éxito del héroe recuerda la felicidad final de Wilhelm Meister. El paso de

Heinrich por la *residencia del conde* (en la que se queda durante seis meses) en *Enrique el verde* reenvía, pues, bastante evidentemente al de Wilhelm Meister por la residencia de Lothario y su círculo (la sociedad secreta). El noble reformista Lothario tiene su variante kelleriana en el feuerbachiano aristócrata que recibe a Heinrich en su residencia, el mentado conde Dietrich de W...berg.

La *simpatía anímica espontánea* de Wilhelm y Heinrich por Lothario y el conde (respectivamente) alude a este paralelismo entre las dos novelas: en el *Meister*, Wilhelm viaja hasta el castillo de Lothario para reprenderlo por la muerte de Aurelia, pero cuando lo ve por primera vez, la naturalidad con la que lo trata este noble lo hace olvidarse de las penas pasadas (Cfr. Goethe, 2000: 503). Algo similar ocurre en el primer encuentro entre Heinrich y el conde: “entró en la habitación y me dio la mano”, se lee, “y, a partir de ese momento, perdí frente a él toda timidez” (IV, 10) (Keller, 2002: 824).

Más allá de esta *aparente* identidad entre la función de la sociedad secreta en un caso, y del conde feuerbachiano en el otro, las diferencias entre ambos son notorias. Nuevamente, las variaciones respecto del modelo son definitorias. Nos remitimos, en particular, a lo siguiente. Lothario y su círculo hacen algo más que ofrecerle al héroe un ámbito de pertenencia: *le obsequian una mujer*, Natalie, la sobrina del personaje al que se llama “el tío” (el noble fundador de la sociedad secreta). Wilhelm no pronuncia palabra alguna para obtener el objeto de su amor. Friedrich, hermano de Lothario y Natalie, ha escuchado (a través de una puerta cerrada) a esta última confesarle al abate su inclinación por Wilhelm. Esto basta para que se dispongan las cosas de modo tal que se concrete la unión.

En *Enrique el verde*, el conde tiene también una sobrina: Dorothea. El tímido héroe no logra expresarle su amor, a pesar de que los indicios de que ella lo ama también son

bastante evidentes. Ya en su casa en Zúrich, muerta su madre, diez meses más tarde, como vimos, Heinrich se decide a escribirle al conde (IV, 15) (*ibíd.*: 926). Este le responde tratando de absolverlo de su culpa por la muerte de su madre, y le informa novedades acerca de Dorothea: en particular, que hace unas cuatro semanas ella se ha prometido con un joven barón (*ibíd.*: 927). Al final, en la carta, le dice algo más: que él se había dado cuenta de que Heinrich estaba enamorado de su sobrina. “Hice como si no lo viera”, explica, “porque no me suelo inmiscuir en cosas de ese tipo, en las que la gente puede apañárselas sola y sabe lo que tiene que hacer” (IV, 15) (*ibíd.*: 927), y agrega la lapidaria frase, a la que ya nos hemos referido: “tú tampoco le eras indiferente a la niña”, así como la reflexión de que “si tú, cosa que como persona comedida no hiciste, hubieras aprovechado el tiempo y sacado algún beneficio, o si hubieras dejado oír de ti al poco de llegar a tu patria, creo que Dorothea habría seguido siendo tuya hasta este mismo momento” (*ibíd.*: 928). La lectura de las palabras del conde despiertan en Heinrich el funesto pensamiento de la *vida no vivida*, lo cual no puede estar más lejos de la felicidad plena que, al final del *Wilhelm Meister*, el héroe cree no merecer pero, con todo, está decidido a no cambiar por nada en el mundo.

El hecho de que el conde mismo sea un hombre resignado, que ha dejado de lado todo pensamiento vinculado a la acción, lo constituye también como la contrapartida de Lothario. Es un melancólico, “el último de su linaje” que, a diferencia de su padre que ha luchado junto a Napoleón y muerto en Rusia, es caviloso y, sintiéndose sin posibilidades ya de concretar su ideal, piensa que “si tuviera un hijo, entonces ya me habría ido con él al nuevo mundo, para sumergirme en la rejuvenecedora marea popular” (IV, 11) (*ibíd.*: 843). El hecho de que su “única pasión” sea la caza es sintomático en este sentido (IV, 13) (*ibíd.*: 888).

Pero la variación más importante es la referida en el párrafo precedente: el conde asume un rol *no providencial* en lo que respecta a la relación (no consumada) entre su sobrina y el héroe. Esto lo diferencia de Lothario y, por ejemplo, de Von Risach. Es por todo lo que queda dicho que el episodio del *castillo del conde* funciona como una “devastadora parodia de la maquinaria utópica de la formación clásica representada por Goethe en su *Sociedad de la torre*” (Miles, 1974: 985). La estadía en el castillo condal restablece económicamente a Heinrich y lo lleva a optar por la carrera de funcionario público, pero en modo alguno funciona como vía de acceso a una nueva comunidad de pertenencia, o a un estadio determinado de felicidad, sino que es más bien una instancia de *desilusión de los ideales vitales*. La estadía en la residencia del conde le hace entender al héroe que, en definitiva, está solo: no hay nadie “allí afuera” que vele por su “seguridad”.¹⁸

7.3. La renuncia

Lo que hay que preguntarse aquí es cuál es el signo de la renuncia de Heinrich. El héroe renuncia a su vocación sin haber tenido éxito jamás en el ámbito de la pintura (la “ayuda” del conde funciona como mero *deus ex machina* que en ningún caso sirve de testimonio del talento de Heinrich). La renuncia a la pasión excesiva se efectiviza en el pseudomatrimonio *ascético* con la “segunda” Judith, mas enseguida salta a la luz que nunca ha existido una concreción, en realidad, de tal “pasión” en el desarrollo del inexperto héroe. Puede hablarse, por ello, de una *renuncia*

18 Lukács afirma, como ya mostramos, que el “medio educativo” presente en las novelas de formación, como, de manera paradigmática, la *Sociedad de la Torre* en el *Meister*, proporcionan una “atmósfera de seguridad” para el héroe (1975: 402).

neurótica al deseo sexual. La vida de Heinrich parece, en verdad, una *vida no vivida*, si la ponemos en relación con la de un Wilhelm Meister. No obstante, si lo comparamos con la primera versión de *Enrique el verde* (en la que el héroe se suicida), el desenlace de la segunda resulta bastante positivo. Es por esto que hay que referirse más bien, a una renuncia *relativamente* negativa y, en definitiva, a una *resignación*.

Pero ¿cómo concibe Heinrich su propia agregación? En primer lugar, la vive con culpa, por la muerte de su madre, de la que no puede dejar de sentirse responsable. En segundo lugar, con una “callada nostalgia” por el amor perdido de Dorothea (IV, 15) (*ibíd.*: 929). Tras conseguir trabajo de funcionario en la jurisdicción vecina, el héroe se limita a cumplir con sus obligaciones: mas como esta nueva situación “no era capaz de despejar las sombras que llenaban mi devastada alma”, confiesa, “sentí que a aquello no podía llamársele vida” (IV, 16) (*ibíd.*: 932). Llega, incluso, a pensar (vagamente) en la muerte (¿en el suicidio?). Heinrich Lee se halla en este punto en una situación que es análoga en términos funcionales a la de Wilhelm Meister, que siente que, más allá de lo que le han dicho los miembros de la *Sociedad de la Torre*, no sabe realmente nada acerca de sí mismo y de la realidad.

La variación es, con todo, importante: el héroe goetheano sueña con viajar junto a su hijo para escapar de ese estado de infelicidad; el de Keller, en cambio, desliza la idea de acabar con su propia vida. El casamiento y el “no casamiento” son, también, funcionalmente similares: la unión matrimonial con Natalie vuelve al joven Meister, de súbito, feliz. La unión amistosa con Judith le permite a Heinrich liberarse, aunque no del sentimiento de vida no vivida, sí al menos de parte de su culpa y, sobre todo, de su soledad. Esto último no quita que en la imagen de sí del héroe de Keller prevalezca, en la instancia de su agregación, un

autoreproche por los errores cometidos que lo lleva, una y otra vez, a sumirse “en la duda y en los dilemas” (IV, 16) (*ibíd.*: 944). Heinrich y Judith renuncian a lo que “el mundo llama felicidad”, es decir, al matrimonio, no obstante, viven *su* felicidad: cuando tienen, cada tanto, la posibilidad de encontrarse para pasar un rato juntos, leemos, “era una fiesta para nosotros” (*ibíd.*: 943).

El olvido definitivo de Mariane por parte de Wilhelm, que está simbolizado en el gesto de entregarle su collar de perlas a Mignon, tiene su variante en *Enrique el verde* en el *papelito con la frase de la esperanza*. Pocos años después de la muerte de su madre, Heinrich es electo intendente de la jurisdicción más apacible a la que se ha ido a vivir; mas su vida es infeliz (“Sentí que a aquello no podía llamársele vida”). Es que lleva consigo aún la “callada nostalgia por lo perdido” (IV, 16) (*ibíd.*: 932), esto es, el recuerdo de la relación no consumada con Dorothea: “Aún llevaba en el pecho, dentro de mi carterita, la frase de la esperanza, impresa en el papel verde, y de vez en cuando la leía con suspiros” (IV, 15) (*ibíd.*: 925).¹⁹ Un día, va a dar un paseo a la montaña, se tira a descansar sobre la hierba de un valle (es uno de los valles del pueblo de la familia de la madre) a pensar en todo lo que ha perdido en su vida. Se sorprende, entonces, al encontrar en su bolsillo el papelito verde de Dorothea en el que está inscrita la poesía de la esperanza, y lo suelta al viento (IV, 16) (*ibíd.*: 932). Este gesto es la condición de posibilidad de que Heinrich pueda volver a sentir “la alegría de la juventud” (*ibíd.*: 936). Pocos instantes después, en efecto, aparece Judith, a quien no veía hacía diez años, y con quien establece un vínculo

19 En la última noche de Heinrich en el castillo del conde, Dorothea le enseña una canasta con caramelos que tienen una sentencia escrita en un papelito en su interior. El que le toca a Heinrich contiene una frase relativa a la esperanza.

pseudomatrimonial: una unión amistosa, que le permite, al menos, salir de su aislamiento.

El héroe, empero, no solo olvida a su “amada” desposada por otro, tal como Wilhelm a la difunta Mariane, sino, sobre todo, la posibilidad de ser alguna vez totalmente feliz, esto es, se “olvida” de la *esperanza misma*: el papel que arroja al viento simboliza el recuerdo de Dorothea, pero también la esperanza de un mañana mejor. Esto se vincula con la cuestión de la *culpa* y su recordación. El héroe goetheano olvida incluso su culpa en relación con la muerte de su ex novia; Heinrich, en cambio, conserva un recuerdo de su culpa con relación a, por lo menos, dos personas: Römer, Lys y su madre. Esto explica que en la conciencia del héroe del *Enrique el verde* resurjan de tanto en tanto, hasta el final, “las dudas y los dilemas”. En el mundo kelleriano, devenir adulto implica la toma de conciencia de la propia culpabilidad.²⁰

No obstante, hay que volver a marcar que existe una importante variación entre las dos versiones de la novela, a este respecto: en la segunda versión, que aquí analizamos, Heinrich no se suicida, en buena medida a causa de que su sentimiento de culpa es mucho menor. Hay dos hechos que se modifican entre una y otra versión: por un lado, Lys no muere en el duelo que tiene con el héroe; por otro, Heinrich ya no es el único culpable de la muerte de

20 Tras el episodio con Römer, Judith le dice a Heinrich que “los reproches de tu conciencia son un pan muy sano para ti, y en ellos habrás de masticar durante toda tu vida” (III, 6) (*ibid.*: 480). Heinrich, que esperaba una absolución moral, llega entonces a la siguiente resolución: “no olvidar jamás la conciencia de la injusticia cometida e intentar mantenerla siempre viva”. “Mi única preocupación”, agrega “será hacer aún un sinfín de cosas buenas para que mi existencia siga siendo soportable”. Se trata, pues, de “renunciar para siempre [...] al olvido de una maldad” (*ibid.*: 481). Judith coincide con Heinrich y concluye: “¡Ahora eres adulto y en esta acción has perdido ya tu soltería moral!” (*ibid.*: 482).

su madre,²¹ sino que esta vez concurren también causas económicas y sociales:²² así, una buena parte del peso de la culpa se traslada del héroe a la sociedad, que, por su parte, tiene ya signos de degradación moral. Además, en la segunda versión Heinrich descubre la *nota de la madre*, en la que esta revela sentir que es suya sola la responsabilidad por no haber podido guiar la vida a su hijo (IV, 15) (*ibíd.*: 924). Este descubrimiento atempera la culpa del héroe y, en cierto modo, lo “absuelve” (Sorg, 1983: 164).

La posibilidad de sobrellevar la culpa es, por otro lado, lo que le permite al héroe dejar atrás el *periodo marginal*: el suicidio del héroe en la primera versión implica, en efecto, si se lo piensa con mayor detenimiento, una eternización de la condición liminal, de la inmadurez adolescente. En la lógica de la segunda versión de *Enrique el verde –y de toda novela de formación– podemos postular, la culpabilidad no puede ser excesiva: tiene que existir un cierto equilibrio en este punto, a fin de que pueda concretarse un proceso de agregación más o menos satisfactorio.*

21 En la primera versión de la novela, Lys muere como consecuencia del duelo con Heinrich. Este se entera de ello en casa del conde, adonde le llega una carta que aquel le ha escrito desde su lecho de muerte (*cfr.* Keller, 1985: 875 ss.). En la segunda versión se produce una importante modificación: en pleno combate, Lys retira su desafío y le anuncia a su amigo que se va ir de viaje. En la versión temprana de la novela, por otro lado, como indica el mismo Keller, la culpa por la muerte de la señora Lee reside tan solo “en el carácter y en la particular suerte del héroe” (carta a Vieweg del 3 de mayo de 1850). En la segunda versión, en cambio, como sugiere de nuevo Keller, se trata del “cumplimiento de una educación y un desarrollo [...] de los que nadie es culpable, o de los que todos lo son” (carta a Petersen, del 21 de abril de 1881).

22 Como el hecho de que hay un grupo de personas que especulan con lucrar echando a la señora Lee de su casa, sobre la que pesaba una hipoteca. Los terrenos de los Lee, por otro lado, se habían revalorizado a causa de que se proyectaba la construcción de las vías del ferrocarril no lejos de allí, y aquellos vecinos avarientos lo mantenían en secreto para que la madre de Heinrich no se enterara. La posibilidad de quedarse sin vivienda, que es una variación respecto de la primera versión de la novela, aflige sobremanera a Elizabeth, y explica en buena medida su muerte.

El único ámbito en el que Anton Reiser toma conciencia de su persona y de su vida es el de la escritura autobiográfica, esto es, en la reflexión solitaria acerca de sí mismo. No muy distinto es el caso de Heinrich Lee. Este fracasa como pintor (tal como Anton fracasa como actor), pero escribe la novela de su vida de un modo ejemplar.²³ Hay, con todo, una diferencia crucial entre la novela de Moritz y la de Keller en este punto: Anton no tiene lectores de su autobiografía en el mundo narrado, mientras que Heinrich sí. Esto le da a la práctica autobiográfica de este un tinte positivo, en el sentido de que aquella tiene la función de tender un puente de comunicación con los otros, con el mundo. Así, es a partir de la lectura –y escucha– de las confesiones autobiográficas de Heinrich que el conde puede comprender su psicología y elaborar una suerte de plan educativo para él.

El palacio del conde Dietrich de W...berg parece, en un primer momento, cumplir la misma función de la residencia de Lothario: constituir la posibilidad de una *comunidad de agregación* para Heinrich. Ya vimos que así como Wilhelm, no bien lo ve a Lothario, se olvida de los reproches que lo habían llevado a su casa, el conde, narra Heinrich, “entró en la habitación y me dio la mano y, a partir de ese momento, perdí frente a él toda timidez” (IV, 10) (Keller, 2002: 824). Es decir: en ambos casos tiene lugar una afinidad espontánea, que es índice de la posibilidad de una comunidad, de un entendimiento no formal

23 La novela *tematiza sus propias condiciones de producción*. Sabemos que Heinrich escribe su *Historia de juventud* durante unos días de extrema precariedad económica, poco antes de entrar a trabajar en la tienda del chamarilero. “De repente”, explica el narrador, “compré algunos libros de papel de escribir y comencé, para hacerme por una vez una idea bien clara de mi ser y de mi devenir, una representación de mi vida y de las experiencias que había vivido hasta entonces”. En pocos días narra los sucesos que van desde la vida de los padres hasta la emigración de Judith (IV, 4) (*ibid.*: 732).

ni abstracto entre los individuos. Pero ¿por qué ello no se concreta? Por un hecho al que ya hicimos alusión: el conde no intercede para que su sobrina y Heinrich se unan amorosamente. En otros términos: no lleva a cabo acción alguna para integrar al protagonista a su hogar. Esto está en relación con su carácter resignado y pasivo, que se contrapone a la voluntad de acción de un Lothario. El matrimonio entre Heinrich y Dorothea habría implicado, en efecto, la conformación de una comunidad, de un ámbito de agregación a la manera de la que está representada en *El verano tardío*, por ejemplo.

El tipo de vínculo que Heinrich establece al final con la sociedad suiza es abstracto, no supone de por sí la posibilidad de una vida en común con otros seres humanos. “Me contenté con cumplir mis obligaciones tan regular y silenciosamente como me fuera posible para pasar el tiempo sin desasosiegos, aunque también sin esperanzas de una vida más activa” (IV, 16) (*ibid.*: 930), confiesa Heinrich. En parte esto es así, porque la comunidad presenta, a la manera de Seldwyla, signos de *corrupción moral*: el más importante de ellos es que algunos conocidos –entre los que está el maestro hojalatero que arrendaba un piso de la casa– han especulado con sacar ventajas económicas a partir de la muerte de Elizabeth Lee (IV, 15) (*ibid.*: 920). Es en esta misma línea que, tras ser electo intendente, Heinrich revela sentirse desilusionado de la política, pues ve que todos persiguen su propio interés, y no el bien común (IV, 16) (*ibid.*: 930 ss.). Tan solo la aparición de Judith entraña la posibilidad de una vida en común con otro ser humano. Heinrich y Judith, de hecho, viven alejados de todo trato con la sociedad: es una comunidad *de a dos*, sin un vínculo orgánico con el afuera.

* * *

Enrique el verde es la tercera y última novela de formación de nuestro corpus. Tiene lugar aquí una conciliación entre la vocación artístico-disruptiva del héroe y el (indirecto) mandato paterno. El héroe entiende que su inclinación por la pintura era inconducente, y realiza la “concesión” de volverse funcionario en el seno de su comunidad. Los lazos que el Heinrich maduro establece con esta, con todo, son muy formales: el único contacto con un “otro” que realmente tiene un sentido “vivo” para el héroe es el que mantiene con Judith, con quien no contrae un matrimonio convencional, sino uno de tipo “anímico”, por así decir. Más allá de la enorme renuncia que supone el tipo de vida que asume el héroe, al final, halla una suerte de felicidad compartida que sirve para conjurar su soledad. Esta dicha final tiene más bien el aspecto de un alivio ante la posibilidad de que las cosas salieran de manera mucho peor, pero no supone su degradación en términos humanos, como será ya el caso de Franz Biberkopf en *Berlín Alexanderplatz*.



Capítulo 8

La cancelación del subgénero: *Berlín Alexanderplatz*

de Alfred Döblin

La obra del psiquiatra Alfred Döblin, escrita en el contexto de la República de Weimar al final de los años veinte del siglo XX, tiene como su objeto la representación de la vida en una ciudad moderna;¹ más en particular, de la *paranoia urbana* (Hake, 1994) berlinesa en torno a los años 1927 y 1928: en este sentido, es la primera *novela urbana* alemana.² No es una novela de formación o, en todo caso, como afirma Walter Benjamin, es “el estadio más extremo, vertiginoso, tardío y radical de la vieja novela de formación

1 Miles alude, respecto del tema de la *gran ciudad moderna*, a una “creciente sensación de alienación –percibida con mayor intensidad por los artistas– durante el siglo XIX”. “No es, por cierto, accidental”, argumenta, “que la imagen de la ciudad aparece aún más grande en el *Bildungsroman*, y que la crisis del héroe suele tener lugar aquí: Heinrich caminando entre las casas de empeño en Múnich [en *Enrique el verde*], Malte rodeado por la enfermedad y la desesperación de París [en *Los cuadernos de Malte Laurids Brigge*, de Rainer Maria Rilke (1910)]. Mientras que Wilhelm Meister se mueve a través de un paisaje social no más problemático que el del campo [...], Heinrich se va del castillo [del conde] por las vías del tren; Malte, algunos años después, yace afligido en su cama en París, mientras los sonidos de los automóviles rompen el silencio de su habitación” (Miles, 1974: 989).

2 Ha sido comparada, en este sentido, con *Manhattan Transfer* (1925) de John Dos Passos (Jacobs, 1983, 248), autor del que Döblin toma, en efecto, muchos elementos. Otra influencia central es la del *Ulises* (1918-1920) de James Joyce.

burguesa” (1972: 236).

Lo primero que salta a la luz es el carácter asocial del héroe: el hecho de que sea un delincuente, un asesino. En base a esto, remitiendo al análisis de Flaubert que hace Lukács en *Teoría de la novela* en tanto representante del “romanticismo de la desilusión”, Benjamin afirma que se trata en *Berlín Alexanderplatz* de “*La educación sentimental del criminal*” (*ibíd.*). Franz Biberkopf es, en efecto, a diferencia de sus “hermanos” Anton Reiser, Wilhelm Meister, Heinrich Lee o Heinrich Drendorf, un expresidiario. Ya nada tiene que ver, en este punto, con sus predecesores; aunque en otros aspectos, como veremos, sí hay una relación de parentesco. A continuación, se trata de mostrar en qué consiste esta relación específica con el subgénero: cuáles son los elementos que delatan una cierta pertenencia y que, al mismo tiempo, implican ya su cancelación crítica.³

Berlín Alexanderplatz narra unos dos años de la vida de Franz Biberkopf después de salir de la cárcel, donde ha pasado cuatro años por haber asesinado a Ida, su ex novia. Decidido a ser honrado cueste lo que cueste, se gana la vida como vendedor ambulante (entre medio, con todo, viola a la hermana de Ida, entre otras cosas). Pero un fuerte disgusto con un tal Lüders –este personaje le “quita” brutalmente una viuda con quien se sentía a gusto y a quien ofrecía sexo a cambio de dinero–, a quien entretanto ha conocido, le hace perder sus estribos en el alcohol, y se descarria.

De manera harto ingenua y sin quererlo, se involucra con una banda de

3 Entre las razones de por qué *Berlín Alexanderplatz* no es una novela de formación, hay que incluir que el modo de la representación narrativa difiere grandemente del de los *Bildungsroman*: el monólogo interior, el montaje, el estilo indirecto libre, entre otras cosas, rompen con las pretensiones de progresiva racionalidad y conciencia de sí que están en la base del “proyecto” *Bildungsroman*. En este punto resulta de interés tener en cuenta la poética de Döblin. En su “La construcción de la obra épica” (diciembre de 1928), postula, en esta línea, la necesidad de destruir el “pedante realismo épico alemán” que coloca una “cortina de hierro” entre el lector y el autor (1989: 225). Acerca de la relación entre forma narrativa y contenido narrado en la novela de Döblin, *cfr.* Bayerdörfer, 1983.

delincuentes liderada por el mafioso Pums. Reinhold, uno de los esbirros de este último, arroja del auto (en el que escapan una noche luego de un asalto) a Franz para deshacerse de él (ya que sospecha de su ingenuidad), este es arrollado por otro vehículo y pierde un brazo. Ya recuperado y en pareja con la muy joven Sonja (a quien rebautiza como Mieke), una chica de la calle, quien lo ama sinceramente, decide dedicarse conscientemente al crimen organizado, pues entrevé que la honradez y el trabajo no conducen a nada en la vida. En un acto del que luego se arrepiente, se jacta de su relación con la bella Mieke ante el duro de Reinhold, quien sospecha nuevamente de la ingenuidad de Franz (piensa que no lo ha perdonado por haberlo arrojado del auto y por haber perdido en consecuencia su brazo), seduce a la muchacha y, en vista de que esta procura mantenerse fiel a Biberkopf, la asesina. Reinhold culpa por el crimen a este último, por lo que el héroe se ve obligado a andar de incógnito.

No obstante, abatido por las circunstancias y el destino, y entendiendo que en parte es culpable de la muerte de Mieke, se entrega: balea a un policía y su identidad es descubierta. Es internado en un manicomio, en donde ~~sufre una experiencia alucinatoria en la que dialoga con la muerte y con sus amantes muertas.~~ A duras penas no muere: renace y se convierte. Se cambia el nombre (en realidad se añade el segundo nombre Karl) y obtiene un trabajo como portero auxiliar de una fábrica. Al final, en un giro inesperado, se alude, no sin ironía, a la utopía de lo colectivo: Franz entiende que solo diluyendo su subjetividad en el colectivo, perdiendo su individualidad, dejando de lado su razón, su independencia, es posible encontrar un sentido compartido en la vida.

8.1. Una sola fase: la agregación

Berlin Alexanderplatz tematiza una sola de las tres fases de la novela de formación: la agregación a la condición normal final. ¿Cómo se agrega un ex presidiario, al comienzo de sus treinta, a la sociedad? Este es el interrogante con el que se debate Döblin. El modo en extremo violento en que, en la novela, se resuelve la inclusión social del héroe –previo paso por un manicomio– da cuenta de la cancelación

crítica del subgénero: para “pertenecer” a la sociedad, Franz Biberkopf decide o, más bien, se ve obligado a dejar de pensar por sí mismo en tanto que sujeto racional.

En el desarrollo del héroe, más que un proceso de mejoramiento o maduración gradual, lo que se verifica, por el contrario, es su “destrucción física y anímica” (Jacobs, 1983: 249). No en última instancia esto es así a causa de la *violencia institucional* representada en la novela. En el pasado, Franz Biberkopf ha trabajado “honradamente” (hay una obsesión, a lo largo de la novela, con el *trabajo honrado*) como peón de albañil y mozo de cuerda. Antes de eso ha combatido en la Primera Guerra Mundial. En la propia conciencia del héroe, esta última experiencia, así como la de haber estado cuatro años preso, constituyen factores de degradación de su humanidad y de negación de sus posibilidades de llegar a ser feliz. Así dice, sobre sí mismo: “Me han hecho polvo. He estado en Tegel a la sombra y por qué. Primero con los prusianos en las trincheras y luego en [la cárcel] de Tegel. Ya no soy un ser humano” (Döblin, 2007: 95).

Por lo que se ve, se trata de una violencia institucional sufrida realmente *en carne propia*: a estas dos experiencias hay que sumar la del manicomio de Buch, al final de la novela (*ibid.*: 475 ss.). De modo que son tres las instituciones que “forman” al héroe; o, más bien, que “actúan” sobre su mente y su cuerpo con el solo fin de volverlo un miembro socialmente “útil” del colectivo: el ejército, la cárcel y el manicomio. Muy diferente es la suerte de Wilhelm Meister o, incluso, de Heinrich Lee, por cierto: la *violencia institucional* sufrida por Biberkopf es inherente al sistema, es una suerte de dios perverso al que no pueden sustraerse ni él ni ninguno de los diferentes individuos que habitan el *milieu* marginal berlinés. En el *Wilhelm Meister*, el episodio de

mayor violencia es el del asalto, en el que el héroe resulta gravemente herido. Pues bien, no es menor el detalle de que esta desgracia es explicada en términos de una casualidad. Muy diferentes son las cosas respecto de este punto en *Berlín Alexanderplatz*.

Berlín Alexanderplatz es una novela que problematiza la incorporación del héroe a la *condición normal final*: si las novelas de formación pueden ser divididas en tres estadios temporales, la *condición normal final* alude al modo en que de la condición anormal se pasa a T₂. Se trata de un aspecto que en el subgénero, si bien es central, ocupa muy poco espacio de tiempo narrado; aquí, en cambio, abarca la novela *in toto*. Döblin se centra en el tercer estadio del esquema narrativo del *Bildungsroman*, lo estudia pormenorizadamente y da cuenta del alto precio que paga el individuo para “incorporarse”.

En *Berlín Alexanderplatz*, la agregación es estudiable a partir de dos *Leitmotive*: la *honradez* y el *sacrificio*. *Saber mantenerse* y *ser honrado*, primero, y *sacrificarse*, después, son las dos claves de la integración social: la primera resulta falsa; la segunda, verdadera. Se trata de dos *Leitmotive* que atraviesan toda la novela y constituyen *a priori* un factor de distanciamiento respecto de la novela de formación *goetheana*: el motivo resignado de *saber mantenerse* guarda aún cierta relación con el tipo de novelas de formación posgoetheanas (piénsese sobre todo en la segunda versión de *Enrique el verde*); el motivo del *sacrificio* del individuo y de la razón, por el contrario, son nuevos en la tradición subgenérica. En el tópico del *sacrificio*, en particular, es posible encontrar la crítica más radical a la ideología de la *Bildung* ilustrada y clasicista.

Mas en un comienzo Biberkopf solo piensa en *mantenerse*. Esta primera etapa en el desarrollo de la conciencia de Biberkopf puede subdividirse, a su vez, en dos: la que

corresponde al periodo en que lleva a cabo actividades “decentes” como vendedor, de un lado, y la que abarca el periodo en el que delinque para la banda de Pums, después del “accidente” automovilístico. “Franz Biberkopf *ha sabido mantenerse*, no se ha vuelto un asesino como otros” (*ibíd.*: 187), se lee después del episodio con Lüders, en referencia al hecho de que Biberkopf no busca vengarse del tío de Lina, sino que se refugia en el alcohol.

Más tarde, cansado del trato inhumano de Reinhold para con las mujeres (harto de que le “pase” las mujeres de las que aquel quiere deshacerse), Biberkopf le aconseja “echar [...] un poco el freno, como corresponde a una persona decente, así no puede seguir [...]. *Tiene que acostumbrarse* y todo irá bien” (*ibíd.*: 246). En la taberna, junto a su amigo Gottlieb Meck y Reinhold, se siente orgulloso de su buena acción, y le dice al primero: “vamos a poner orden en el mundo”; y a Reinhold: “lo ves, muchacho, hay que hacer un esfuerzo y entonces todo va bien en la vida. Siempre lo he dicho: *hacer un esfuerzo y aguantar*” (*ibíd.*: 255). *Mantenerse, acostumbrarse, aguantar, ser honrado*: son todos sinónimos en la cosmovisión de Biberkopf durante la primera subetapa de su desarrollo.

La segunda subetapa comienza cuando Biberkopf decide abandonar la senda de la *honradéz*. Estos son sus primeros pensamientos tras la pérdida de su brazo y la recuperación en casa de Wischow: “me tiraron del coche, pero me dejaron la cabeza, tenemos que seguir adelante, tenemos que sacar el carro del atolladero. Pero primero hay que ser capaz de *arrastrarse*” (*ibíd.*: 287); “y yo que pensaba que el mundo era pacífico, que había un orden en él, pero hay algo que no está sujeto a un orden, los de enfrente tienen un aspecto tan horrible” (*ibíd.*: 296). Es sobre todo en el *paseo con Emmi* que Biberkopf comprende que el trabajo decente no lo va a conducir a ningún lado (*ibíd.*: 302 ss.).

Se asocia primero con el delincuente y nietzscheano Willi (*ibid.*: 312 ss.) hasta que decide, sorprendentemente, visitar a Reinhold, y le propone reiniciar su amistad; le pide, asimismo, que lo admitan en la banda de Pums. Al respecto, comenta el narrador:

No es ya, eso se puede ver, nuestro viejo Franz Biberkopf. La primera vez lo engañó su amigo Lüders y le hizo dar un traspíe. La segunda tenía que hacer de plantón, pero no quiso, y entonces Reinhold lo tiró del coche y lo aplastaron limpiamente. Franz ya tiene bastante, sería bastante para cualquier mortal. No se mete en un convento, no se destruye a sí mismo, sino que toma el sendero de la guerra, no solo se hace chulo y delincuente, sino que trata de seguir adelante. (*ibid.*: 360)

Hay aquí material para comparar el modo en que el héroe lidia con las dificultades con la forma en que, por ejemplo, los héroes goetheanos lo hacen: el joven protoromántico Werther se suicida al entender que la sociedad existente no está “abierta” para él (la nobleza lo rechaza por burgués; la burguesía le resulta repugnante por su estrechez de miras); Wilhelm Meister, por su parte, tiene la capacidad de reponerse ante los golpes de la vida. Esto es así no en poca medida a causa de que la sociedad en la que busca insertarse está idealizada por el autor.

Más allá de esto, lo que aquí importa es que, por más que Biberkopf abandone sus pretensiones de *ser honrado*, no claudica, sino que “trata de seguir adelante”, esto es, *mantenerse*. Por otro lado, la confianza ingenua que deposita en el macabro Reinhold (¡olvida que ha querido asesinarlo!) es índice de que su transformación no ha sido aún tan radical. Biberkopf sigue siendo el *idealista* del

comienzo: su mirada está tan atrofiada como al salir de la cárcel, nada ha cambiado en este sentido. Si la honradez ha fracasado en tanto estrategia, tampoco el convertirse en delincuente conduce a buen puerto: la confianza en Reinhold, corolario de su decisión de abandonar la senda de la vida decente, concluye con el asesinato de Mieke por parte de este último.

Es recién entonces que del motivo del *saber mantenerse* se pasa al del *sacrificio* y tiene lugar, por lo tanto, el *cambio de posición ideológica*. El motivo del *sacrificio* recorre, también, como dijimos, la novela, y prevalece por sobre el de *saber mantenerse*. El *sacrificio* comienza a consumarse cuando Biberkopf se entera por los periódicos de que Mieke ha sido asesinada (así como de que él es el principal sospechoso). La *identidad*, la *conciencia de sí* del héroe se hace añicos. “Franz camina a pasitos y lo sabe: mi vida no es ya mía. No sé lo que tengo que hacer ahora, pero Franz Biberkopf se ha acabado y ha llegado al fin” (*ibid.*: 455). Acto seguido, se entrega absurdamente a la policía; “ha renunciado, ha maldecido de su vida” (*ibid.*: 466 ss.). La Muerte, en un diálogo alucinatorio en el manicomio, infunde en él el *sentimiento de culpa*, y lo trata de estúpido e idealista (*ibid.*: 492 ss.). Este es el acontecimiento que transforma al héroe (Bayerdörfer, 1983: 150). Tiene lugar entonces su muerte simbólica, y su renacimiento en calidad de *hombre nuevo* (Döblin, 2007: 499).

En el manicomio de Buch, podemos decir, llegados a este punto, *termina de morir* el hombre con el que soñara el *Bildungsroman* en sus orígenes; acaba la ilusión que estaba contenida en la noción de *Bildung*: la de que el mejoramiento del individuo implicaba, además, el progreso del todo social. Esta ecuación ya no se resuelve en los términos de una equivalencia. La recuperación de la libertad va acompañada de un cambio de nombre (¿de una pérdida de

identidad?): el héroe se llama ahora Franz Karl Biberkopf y trabaja de portero auxiliar en una fábrica de mediano tamaño (*ibid.*: 510). Sus tareas consisten en “anota[r] los números, controla[r] los vehículos, [fijarse] en quién entra y quién sale” (*ibid.*: 511). Esta nueva posición en la sociedad, con todo, es el corolario de un cambio al nivel de la conciencia del héroe.

Este *ya no piensa por sí mismo*: ha dejado de hacer uso responsable y autónomo de su razón. Biberkopf ha sido, a lo largo de toda su vida, un individualista radical; ahora decide integrarse al colectivo, de forma extrema también. Esto se verifica en los pensamientos (¿De quién? ¿Del héroe? ¿Del narrador? ¿De la masa?) citados al final de la novela: “Muchas desgracias ocurren cuando se va solo”; “¿qué es entonces el Destino? Solo, es más fuerte que yo. Si somos dos, ya es más difícil ser más fuerte que yo. Si somos diez, más difícil aún. Y si somos mil o un millón, es difícilísimo” (*ibid.*: 511). El paso marcial del final contribuye a pensar que la agregación o, más correctamente, la colectivización del individuo, de un lado, y la pérdida de la identidad, de otro, son dos caras de la misma moneda (Jacobs, 1983: 250 ss.): el sueño de la Ilustración deviene, pues, en pesadilla.

8.2. Franz Biberkopf y el mundo

8.2.1. La cuestión del “padre” y el aprendizaje

8.2.1.1. La prisión como “padre”

Es muy poco lo que sabemos del pasado del héroe, de su infancia: no hay retrospecciones que permitan saber cómo fue. De *antes de su estadía en la prisión de Tegel* solo se nos dice que Biberkopf combatió, en la Primera Guerra

Mundial, “por los prusianos en las trincheras” (*ibid.*: 95), que trabajó de peón de albañil y como mozo de cuerda, que tuvo un amorío con Eva, la mujer de su mejor amigo (Herbert Wischow), y que luego tuvo una novia, Ida, a quien le causó la muerte por los golpes que le propinó. Nada se informa acerca de sus padres. El héroe parece *descender* de la prisión misma de Tegel: la institución carcelaria está en el lugar que en las novelas de formación ocupa, por lo general, el padre.

El hecho de que la novela comience *in medias res* con la escena en la que Franz Biberkopf se halla de pronto, en calidad de hombre libre, frente a la prisión de Tegel, parece señalar en este sentido. No hay otra autoridad, desde el punto de vista de la conciencia del héroe, que la de la ley y el castigo. Tenemos aquí el argumento central para sostener la tesis de que *Berlín Alexanderplatz* no es una novela de formación: no se verifica aquí el conflicto entre la voluntad disruptiva y el mandato paterno, que, a nuestro juicio, es determinante de todo el subgénero. En todo caso, si existe algún tipo de inclinación en el héroe, es a llevar a cabo una vida como delincuente. Esa es su “vocación” a ser corregida. El mandato que se le impone, en cambio, es el de llevar una vida honrada.

8.2.2. Aprender de la realidad

Es posible preguntarse si existe algún tipo de aprendizaje en el héroe, que pueda equipararse con los que viven héroes como Wilhelm Meister o Heinrich Lee, que terminan por entender que no se puede imponer la propia voluntad sobre la realidad. Lo que vemos, en un primer momento, es que Biberkopf no está dotado de una *plasticidad* tal que le permita *aprender, madurar*. Así, leemos que para febrero de 1928, después de un invierno

de alcohol (en el que ha procurado olvidar lo de Lüders), “nuestro hombre está ahí otra vez, donde estaba, no ha aprendido nada ni ha entendido nada” (*ibíd.*: 222). El propio héroe reconoce la necesidad de *aprendizaje*, después del episodio de la pérdida del brazo: “Un hombre tiene que aprender, si no aprende, no sabe nada. Si no, anda por el mundo como un imbécil que no sabe nada de la vida” (*ibíd.*: 442). En buena medida, Biberkopf se está describiendo a sí mismo.

Algunos críticos sostienen que Franz Biberkopf, a diferencia de los héroes tradicionales de las novelas de formación, no es “problemático”, en el sentido de que no experimenta una escisión entre su *mundo interior* y el mundo objetivo exterior, cuya sutura, en los mundos narrados de Wieland, Goethe o Keller se lleva a cabo por medio de un proceso de maduración o aprendizaje. Franz actúa sin más (sale de la prisión, tiene diferentes trabajos como vendedor ambulante, se prostituye, se enamora una y otra vez, vuelve a delinquir, etcétera), sin consideración moral alguna, la realidad no es un “problema” para él (Jacobs, 1983: 250). Con Muschg: “[Franz Biberkopf] vive en una armonía con su entorno, no hay para él nada interno ni externo. El mundo lo llena por completo, su alma está en él” (2007: 57). Es posible preguntarse: ¿es esto es así realmente?

La respuesta a este interrogante debe ser negativa. El hecho mismo de que Biberkopf se vea obligado a corregir su *mentalidad idealista* alude a una discordancia entre *interioridad* y *exterioridad*. No es que no haya una distancia entre el mundo y su representación en la mente de Biberkopf. El problema es que su reclusión carcelaria no lo ha conducido a comprender cabalmente “ni anímica ni moralmente” el alcance de su acción criminal con Ida (Bayerdörfer, 1983: 150). Es esto lo que produce la sensación de una falta

de problematización de la relación yo-mundo. Pero en último análisis, no constituye otra cosa que una crítica a la institución carcelaria misma. Hay dos momentos básicos en que Biberkopf “corrige” su mirada y en los que, en consecuencia, debemos deducir la existencia de una distancia *problemática* entre el yo y el mundo: de un lado, el *paseo con Emmi*, que lo hace darse cuenta de que el trabajo honrado no es para él, pues el mundo en el que se mueve está corrompido; de otro, la *muerte de Mieke* y el *diálogo con la Muerte en el manicomio*.

Es significativo el “aprendizaje” que extrae de este último par de episodios: se trata de dejar de pensar en tanto “yo”. La *culpa* y el *sentimiento de responsabilidad*, en particular ante el recuerdo de Ida y de Mieke constituyen “correcciones” tendientes a superar el conflicto en la relación entre el yo y el mundo (*ibid.*: 152). Lo cierto es que estos sentimientos son tan excesivos (si los comparamos con el de otros héroes de *Bildungsromane*) que el resultado solo puede ser la anulación de la propia identidad. La “cura” que encuentra el héroe es, precisamente, la anulación del yo en tanto sujeto que usa autónomamente su capacidad racional: Biberkopf, al final, considera muerta esa parte de su ser, y entiende que ese es el precio que debe pagar por sus pecados.

Es difícil pensar en absoluto en una *personalidad* en el caso de Biberkopf. La forma narrativa, el caos de la gran ciudad (lo que Hake denomina *paranoia urbana*), contribuyen a crear la sensación de unos límites difusos entre el sujeto y el colectivo (Bayerdörfer, 1983: 155; Hake 1994). “La *paranoia urbana* disuelve los límites que protegen al individuo burgués de los estímulos exteriores, y reemplaza los mecanismos divisorios por un sistema más volátil de proyecciones e identificaciones”, afirma Hake (1994: 347). Dice Muschg: “[Biberkopf] apenas tiene un perfil personal”

(2007: 57). Si el proceso de aprendizaje de héroes como Wilhelm Meister, Heinrich Lee o Heinrich Drendorf tiene la forma de un progresivo autoconocimiento (conciencia de la propia personalidad, de los propios límites y posibilidades), en el caso de héroe de *Berlín Alexanderplatz* lo que tenemos es una disolución de la *identidad* (simbolizada en el cambio de nombre al final de la novela) en la gran ciudad y en el colectivo, en la masa que la puebla. En esto, la obra de Döblin es radicalmente novedosa con respecto a lo que es el caso en el subgénero.

8.2.3. Sexualidad y violencia

Biberkopf tiene unos treinta años al salir de la cárcel, una edad en la que un héroe como Wilhelm Meister ya ha decidido reprimir sus inclinaciones sensuales excesivas y contraer matrimonio con Natalie. Muy por el contrario, la vida sexual de Biberkopf es disoluta y caótica, y solo cede su lugar a la tradicional *ascesis* del *Bildungsroman* al final, cuando sale del manicomio de Buch y acepta el puesto de portero de fábrica que le ofrecen las autoridades carcelarias berlinesas. Hasta esa instancia, su actividad sexual se resume en la siguiente lista: se acuesta con una prostituta; viola a Minna, la hermana de la difunta Ida; se pone de novio con la polaca Lina; tiene sexo con una viuda a cambio de dinero; tiene relaciones casuales con las mujeres que le “pasa” Reinhold; vive en relación de concubinato con la prostituta Mieze; tiene relaciones sexuales con Eva, amiga de Mieze (quien incluso estimula a Franz para ello), y la deja embarazada. En fin: muy lejos ha quedado la actitud más bien contemplativa de Wilhelm Meister (ni qué hablar del verde Heinrich).

Franz Biberkopf no se convierte en padre él mismo. Al final de la novela, cuando sale del manicomio de Buch y

se reencuentra con Eva (que ya no lo ama), esta le informa que ha perdido el embarazo: “Y el niño que esperaba de él [no] vino, ella tuvo un descarrilamiento, hubiera sido tan bonito, pero no ha sido así, sin embargo” (Döblin, 2007: 508). El motivo de la *pérdida del embarazo* supone una variación respecto del modo en que otras novelas de formación resuelven el problema de la *renuncia a la sensualidad excesiva*, de un lado, y de la *paternidad del héroe*, de otro: Wilhelm Meister se convierte en padre por decisión racional; el verde Heinrich envejece sin conocer qué es el sexo y tampoco, por ende, la paternidad; al ex presidiario Franz Biberkopf se le niega la posibilidad de ser padre a último momento, por razones médico-biológicas (¿Por obra del destino?).

Un rasgo básico de las novelas de formación es, entonces, el de que sus héroes, cuando maduran, reprimen sus deseos, sus instintos, para poder convertirse en *hommes sociaux*. El reemplazo de Mariane por Natalie en el *Wilhelm Meister* es paradigmático en este sentido. Pues bien: más allá de lo que queda dicho, esto es, de que Biberkopf se mantiene sexualmente activo a una edad en que otros héroes han decidido poner ya un freno a sus pasiones sociales, al final, con la muerte de Mieke y la pérdida del embarazo de Eva, acaban para él, de hecho, sus aventuras erótico-sensuales.

Es más, la novela tematiza la *muerte* de lo pasional-instintivo, de forma simbólica, en el destino de Reinhold. Este “amigo-enemigo” de Franz Biberkopf encarna una permanencia atávica en un estadio de evolución que es presocial (Bayerdörfer, 1983: 151). Es descrito, precisamente, en los términos de un animal. Entre otros, piénsese en el siguiente pasaje, referido precisamente al asesinato de Mieke: “las bestias no pueden perdonar, si hoy se les llena el estómago, mañana han de ponerse otra vez a ello y

tienen que cazar” (Döblin, 2007: 359). Su relación con las mujeres delata también lo animal en él (se alude a una *pasión antinatural por las mujeres*). Sabemos que Reinhold “le pasa” sus novias a Biberkopf y que este en un determinado momento se “harta” de este trato. Pero aún más significativo es lo siguiente: hay un momento en que los instintos de Biberkopf predominan por sobre su razón y lo hacen casi asesinar a Mieze (estando Reinhold oculto y observando, con la complicidad del héroe del relato) (*ibíd.*: 350 ss.). No logra su cometido por la intervención de Reinhold, quien, irónicamente, completa la obra inacabada de su amigo-enemigo algún tiempo después (*ibíd.*: 405 ss.) (*cfr.* Bayerdörfer, 1983: 151). Reinhold *se sacrifica* por Biberkopf y va diez años a prisión, al tiempo que al segundo lo liberan y le ofrecen un trabajo como portero auxiliar en una fábrica (Döblin, 2007: 510). El ascetismo final del héroe, su *cura* de las pasiones, tiene como correlato la definitiva destrucción social de Reinhold.

8.2.4. Un héroe proletario

Franz Biberkopf y todos los demás personajes pertenecen a un *milieu* marginal: muchos de estos, y muy en especial el héroe, se debaten entre el trabajo honrado a cambio de muy poco dinero, de un lado, y el delito, del otro. La historia del miserable carpintero Paul Gerner, que roba por necesidad y va a la cárcel, es ejemplar en este sentido (*ibíd.*: 207 ss.). La novela pone en escena un círculo vicioso que conduce de la pobreza a la prisión y de allí a la estandarización social por medio de la violencia institucional. La siguiente frase del narrador, referida a Biberkopf, es elocuente en este sentido: “Ha jurado al mundo entero y se ha jurado a sí mismo ser honrado. Y mientras tuvo dinero fue honrado” (*ibíd.*: 105). Es, también, lo que piensa el héroe

mismo: “Hay que alimentarse [...]. Si no tienes la panza llena, no puedes hacer nada” (*ibíd.*: 232). La pertenencia del héroe a un *milieu* proletario es nueva en un subgénero en el que abundan los hijos de burgueses más o menos acomodados (el viejo Meister; el viejo Drendorf), o de artesanos (el viejo Reiser; el viejo Lee).

8.2.5. Nadie en quien confiar

En *Berlín Alexanderplatz* “la convención reina como ama”; el mundo configurado “es la encarnación misma del concepto de segunda naturaleza, un conjunto de reglas y de leyes extrañas a toda significación” (Lukács, 1975: 122). No hay ya, como en el mundo narrado idealizado de Goethe, un grupo de nobles ilustrados que quiera y pueda *guiar y mejorar* al héroe. No hay ya nadie que vele por la bienaventuranza del héroe, como, de un modo solo hasta cierto punto infructuoso, el conde W...berg. En la novela berlinesa, por otro lado, los *otros* son *opacos*, porque sus intenciones nunca quedan del todo claras, y persiguen sus propios fines privados y egoístas.

Más allá de que se trate de un criminal más o menos arrepentido, el rasgo de carácter más importante de Franz Biberkopf es la *ingenuidad*. La Muerte misma se lo hace ver en el manicomio: “eres un aborto con alucinaciones [...]. El mundo necesita a otros tipos que no sean como tú, más inteligentes y menos insolentes, que vean cómo son las cosas, no de azúcar, sino de azúcar y mierda, todo mezclado” (Döblin, 2007: 491). Pues bien: hay varios episodios en los que, de este modo, es decir, ingenuamente, el héroe procura establecer una relación de amistad, de confianza, con otros personajes, y sufre un desengaño.

a. *Otto Lüders*. Le cuenta a Lüders, tío de su novia Lina y socio suyo como vendedor de cordones de zapatos, que ha

conocido a una viuda que le ha pagado a cambio de sexo (*ibid.*: 166 ss.). Lüders no solo no comparte la “felicidad” de su colega, sino que, con intenciones ambiguas, se anuncia en lo de la viuda como socio de Biberkopf y roba en su casa. El resultado es que el héroe del relato pierde todo tipo de vínculo con la mujer y, para olvidar el frustrante episodio, se entrega al alcohol (*ibid.*: 169 ss.). Franz, con todo, revela ser fuerte *como una serpiente* y logra reprimir la violencia que ha generado en su interior la traición de Lüders: “Diosdiosdiós, oye déjalo estar, hay que dominarse, canalla, no hay que ponerle a nadie la mano encima, ya hemos estado una vez en Tegel” (*ibid.*: 190).

b. *Minna y Karl*. Biberkopf cree que Minna y Karl (hermana y cuñado de la difunta Ida) no pueden guardarle rencor por el pasado (él no se “siente” asesino de su novia). Karl le muestra cuán equivocado está en su análisis de la situación; lo trata de asesino y lo echa de su casa (*ibid.*: 220).

c. *Pums, el vendedor de fruta*. Desde que conoce a Pums, que es líder de una banda de delincuentes, hasta que se da cuenta de que está participando involuntariamente en un asalto (*ibid.*: 269), el héroe de la novela está convencido ingenuamente de que aquel es vendedor de fruta. En este episodio no solo queda en claro la *ingenuidad extrema* de Biberkopf, sino también la *opacidad de los otros*. Todos ocultan cosas, no hay nadie en quien confiar.

d. *Reinhold*. En un episodio estructuralmente similar al de Lüders (confianza-desengaño), ya recuperado de la pérdida del brazo (Reinhold lo ha arrojado del automóvil) y convertido conscientemente en delincuente, Biberkopf vuelve a confiar con candidez en Reinhold y le habla acerca de lo feliz que es con su nueva novia, Mieze, aun a sabiendas del tipo de visión enfermiza que este último tiene de las mujeres –mucho antes, Reinhold le había confesado que las mujeres *lo perdían* (*ibid.*: 242)–: “Y empiezan a hablar de

mujeres y Franz le habla de la Mieke, que se llamaba antes Sonja, gana su dinerito, y es una buena chica. Reinhold piensa entonces: eso está bien, se la quitaré y luego lo llenaré de mierda hasta aquí” (*ibíd.*: 359). Mas Biberkopf no se limita a contarle a este acerca de su novia, sino que incluso lo invita a ocultarse en su casa para que pueda verla (*ibíd.*: 390 ss.). El resultado de esta suma de errores del bienintencionado héroe, que no comprende la verdadera naturaleza animal de Reinhold, es que este, más tarde, seduce a Mieke, trata de violarla, y ante la resistencia de esta (que ama fielmente a Biberkopf), la asesina.

e. *Herbert Wischow y su esposa Eva*. Wischow, delincuente y amigo de *antes de Tegel*, es quien salva a Biberkopf de la muerte tras el episodio de la pérdida del brazo (*ibíd.*: 282). Las relaciones secretas entre este último y Eva dan cuenta de la poca afinidad existente entre los mejores amigos de otrora (*ibíd.*: 231). Wischow revela querer a Franz, pero no confía en él, lo considera un hombre peligroso, que no domina sus instintos (*ibíd.*: 350 ss.). El hecho de que Eva tenga a su vez un amante rico que le ha comprado incluso un departamento, constituyen factores que niegan la posibilidad de pensar en una relación íntima, auténtica también en este caso, en virtud de que se trata de vínculos no formativos, y están caracterizados, en primer término, por el engaño y el ocultamiento: por su *opacidad*.

En otro orden de cosas, hay que recordar que el motivo de la *providencia inmanente al mundo*, esto es, la presencia de personajes con función manipuladora positiva, es básico dentro de las interpretaciones tradicionales del *Bildungsroman*. Hay, en la novela de Döblin, un elemento que parece remitir paródicamente a la providencial sociedad secreta goetheana (en la que Jauss vio, precisamente, aquella *providencia*): los *dos ángeles*, Sarug y Terah (*ibíd.*: 451) que lo acompañan durante breve tiempo en su

deambular desesperanzado por Berlín. Pero si la *Sociedad de la Torre* velaba por la integración social satisfactoria de Wilhelm, estos dos ángeles tienen la mera y “degradada” función de ocultarlo de la policía, de “aparta[r] las miradas de [Biberkopf]”, que está prófugo de la justicia. Lo cierto es que el héroe del relato se deshace de ellos al dispararle al policía (*ibíd.*: 465) y delatar así, innecesariamente, su identidad, de forma que hay que pensar que Sarug, el menos experimentado de los dos ángeles, estaba en lo cierto cuando le recordaba a su compañero que su protegido “no nos quiere, [...] se quiere deshacer de nosotros” (*ibíd.*: 452). Esto es del todo nuevo en la tradición subgenérica: el gesto de rechazo, por parte del héroe, hacia sus protectores-educadores. Ni a Wilhelm Meister ni a Heinrich Lee se les habría cruzado por la cabeza ser tan desagradecidos con la *Sociedad de la Torre* y con el conde W...berg, respectivamente.

8.3. La renuncia como sacrificio

El desenlace de *Berlín Alexanderplatz* debe ser entendido como paródico: el autor se burla del tipo de novela de corte individualista-psicologista predominante hasta entonces en Alemania (Bayerdörfer, 1983: 148). La incorporación de Biberkopf al conjunto social va acompañada de la idea de que el proceso de formación-integración satisfactoria ha fracasado. “Al hombre se le ha dado la Razón, los burros, en cambio, se integran en una corporación” (Döblin, 2007: 511), se lee, sucintamente. Esto último es, justamente, lo que hace el héroe, por lo que hay que entender que el narrador lo asemeja a un “burro”, a un ser vivo sin entendimiento. La agregación tiene, así, la forma de una animalización, de una *regresión*. Muy lejos ha

quedado el paso a un estadio de mayor racionalidad que caracterizaba la conclusión de *Los años de aprendizaje*.

La *violencia institucional*, de un lado, y la inexistencia de *comunidad de agregación* alguna (aquellos en los que el héroe confía ciegamente son en realidad desconocidos para él; la conciencia de los otros es opaca para el sujeto) conducen a un tipo de integración y de superación de los conflictos individuales que es insatisfactoria porque supone la pérdida de la identidad y de la autonomía individuales. El precio de la integración es la *desaparición de la personalidad* (Kracauer, 2006: 265).⁴ La sociedad masificada reemplaza a la *comunidad de agregación* del tipo goetheana. La alusión a los *burros* y al abandono de la razón supone que la socialización-masificación del individuo es idéntica a su animalización. En este sentido, el final de la novela remite al episodio del matadero; en particular, a la ejecución del toro (Döblin, 2007: 199). El postulado ilustrado de que el uso de la razón implica la *mayoría de edad* y, al mismo tiempo, la adquisición de la condición de *ciudadano* no podía estar más puesto en ridículo.

4 En *El ornamento de la masa* (obra publicada en el *Frankfurter Zeitung* el 9-10 de junio de 1927), Kracauer afirma algo que sirve para entender el contexto del acabamiento del *Bildungsroman*. Establece allí una correlación entre *masa* (que se opone a la noción de *pueblo-comunidad*), *producción capitalista*, *destrucción de la personalidad*, *desencantamiento* o *desmitologización del mundo* y *ratio*: el siglo XX es la era del reemplazo de la antigua razón ilustrada (sobre la que se asiente la noción de *Bildung*) por la *ratio*. A la razón, sostiene, "hay que agradecer las revoluciones burguesas de los últimos 150 años"; la *ratio* del sistema capitalista, en cambio, "no es la razón misma, sino una razón enturbiada" (2006: 265). La *ratio* es el punto en el que culmina el proceso de desencantamiento del mundo iniciado en el siglo XVIII por la razón de la Ilustración. En este mundo gobernado por el principio de lo calculable, "comunidad del pueblo y personalidad desaparecen [...]. En cuanto que partícula de la masa, el hombre solo puede [...] preparar estadísticamente encuadrado y servir a las máquinas [...]. El sistema es indiferente ante la especificidad" (*ibid.*: 261). En el siglo XX, la idea de *personalidad* resulta, así piensa Kracauer, caduca.

El propio Döblin lo explicita en su epílogo a la edición de 1955. El autor explica allí que al salir el berlinés Biberkopf de la cárcel, las opciones eran solo dos: que “uno de los dos resulta[r]a destruido, Berlín o Franz Biberkopf. Y como Berlín siguió siendo lo que era, al penado se le ocurrió cambiar. El tema interno es, por lo tanto, que hay que sacrificarse, ofrecerse a sí mismo en sacrificio” (*ibíd.*: 44). Al final de la novela, elucida Döblin, “el sacrificio se ha consumado silenciosamente. [...] [A]hí está, como portero de fábrica, vivo aunque averiado, la vida lo ha zarandeado poderosamente” (*ibíd.*: 48); y en el prólogo a la primera edición se lee: “La cosa horrenda que era su vida, adquiere un sentido. Con Franz Biberkopf se ha llevado a cabo una cura violenta” (1989: 11).

En las novelas de formación, el recuerdo patológico del pasado es índice de una internalización de la mirada, de una falta de equilibrio. En *Berlín Alexanderplatz* es el recuerdo de Tegel (e, indirectamente, de Ida) aquello que atormenta al héroe. La capacidad de olvidar ese pasado traumático es lo que le permite a Biberkopf, al final, seguir adelante, en su condición de portero de fábrica. Si Wilhelm Meister lograba *olvidar* a Mariane (e incluso su culpa por su temprana muerte) y, con todo, seguir un camino *racional, progresar*, Biberkopf *olvida* –logra superar el trauma de la cárcel– al precio de la pérdida de la razón autónoma, al integrarse al colectivo. De modo que, en lo que respecta a este aspecto particular, el héroe pasa de una situación de desequilibrio, marcada por el miedo a la exterioridad a causa de un recuerdo terrorífico, a otra, caracterizada por el vaciamiento de la interioridad.

En su “Crisis de la novela. Acerca de *Berlín Alexanderplatz*, de Döblin” (1930), Walter Benjamin sostiene que *Berlín Alexanderplatz* es, como ya mostramos, “*La educación sentimental del criminal*”, “el estadio más extremo, vertiginoso,

tardío y radical de la vieja novela de formación burguesa” (1972: 236): en la conversión del criminal Franz Biberkopf en pequeñoburgués asalariado, en hombre promedio, Benjamin vislumbra el agotamiento del subgénero. En este contexto, refiere a los conceptos de “esperanza” y “recuerdo”, extraídos de *Teoría de la novela* de Lukács, para aludir a la *pérdida del sentido de la vida* en la biografía del héroe novelesco. El autor del libro sobre el *drama barroco* parece remitir, por la negativa, a cierto *optimismo filosófico* en las novelas de formación anteriores a este triste “punto final” de las mismas. Benjamin no solo constata que la socialización burguesa ideal por la vía de la formación y la razón ha llegado a su fin, sino que también deja entrever que el subgénero nace precisamente de esa utopía ilustrada.

Berlín Alexanderplatz no es una *novela de formación*. Sin embargo, conserva un parentesco temático con ella. Puede ser entendida como una radicalización escéptica del motivo de la difícil, trabajosa integración social del héroe –que es un factor central e ineludible en el subgénero–. Más aún, funciona como una exacerbación de cierto pesimismo presente ya en novelas del Realismo poético como, por ejemplo, *Enrique el verde*. La posibilidad de entender la futurista novela de Döblin de este modo se la debemos a Benjamin. También es importante su aporte a los fines de poder defender la tesis de que el *Bildungsroman* es un subgénero histórico, que se cancela críticamente, como muy tarde, en el contexto de los años anteriores y posteriores a la Primera Guerra Mundial.

Berlín Alexanderplatz es la *educación sentimental del criminal*, para Benjamin. Coincidimos con este en la constatación de que la novela de Döblin marca ejemplarmente la cancelación crítica del subgénero novelístico *Bildungsroman*,

nacido del seno de la Ilustración y el idealismo alemanes. Ahora bien: más allá de esto, ¿comparte algún otro rasgo con la novela pesimista de Flaubert? O, en otros términos: lo que afirma Lukács acerca de *La educación sentimental*, ¿se aplica sin más a la primera novela urbana alemana?; ¿es la novela berlinesa de Döblin un representante del *romanticismo de la desilusión* lukácsiano? Nos animamos a responder aquí que *Berlín Alexanderplatz* no es *La educación sentimental* del criminal. No hay *romanticismo de la desilusión* en el ocaso del subgénero alemán conocido como novela de formación. La tendencia en Alemania, en lo que respecta a las primeras décadas del siglo XX, no parece ser tanto que los héroes crean un mundo interior alienado respecto de la realidad, sino la *demonización* de la sociedad en la que estos se ven obligados a integrarse. No parece tratarse de una cuestión menor, sino de un rasgo anticipatorio en términos históricos, lo cual, a su vez, permite pensar que *El tambor de hojalata*, por poner un ejemplo, no es sino un nuevo relato crítico de una tendencia que ya había sido advertida mucho antes.

* * *

No caben dudas de que *Berlín Alexanderplatz* no es una novela de formación; no obstante, conserva aún algún grado de parentesco, como hemos tratado de mostrar. Franz Biberkopf es un antihéroe que se agrega a la sociedad a un precio excesivamente alto, que el parámetro normativo que está en la base de la novela de formación no puede tolerar: el sacrificio de la razón y de la personalidad es inconciliable con el requisito de la conciliación exitosa entre la vocación disruptiva y el mandato paterno. ¡Franz Biberkopf se *animaliza* para poder integrarse! En vista de

esto, y de que en la novela de Döblin tenemos ante nuestros ojos un personaje deformado por las instituciones y por la sociedad misma con la que interactúa, proponemos el término *novela de deformación*, que también creemos aplicable a novelas como *El súbdito* (publicado en 1914),⁵ de Heinrich Mann; *La montaña mágica* (1924),⁶ de Thomas Mann; y *América* (1927),⁷ de Franz Kafka. El surgimiento de

-
- 5 En esta novela ya no se trata de la formación del héroe, sino, como se lee en *El asalto a la razón*, de una explicación genealógica de la psicología de súbdito del alemán medio (Lukács, 1959: 47). “El Hessling de *El súbdito* de Heinrich Mann”, dice Lukács, “solo se distingue del héroe burgués de Gustav Freytag por su agresividad frente a los de abajo, pero no por su servilismo ante los de arriba” (*ibíd.*: 47). Además de por un nacionalismo propio de ciertas corrientes irracionales surgidas en la Alemania posterior a 1848, el héroe de Heinrich Mann es caracterizado también, indirectamente, a partir de su *alma burocrática*. “El burócrata”, explica Lukács, “pone todo su *orgullo de cuerpo* en cumplir las órdenes de la superioridad de un modo técnicamente irrefutable, aunque no esté en el fondo de acuerdo con ellas. Además, este espíritu, que en los países de viejas tradiciones democráticas se limita a la burocracia en el más estricto sentido de la palabra, en Alemania se extiende mucho más allá de ella. El plegarse incondicionalmente a las decisiones de los de arriba se considera como una virtud específicamente alemana, por oposición a la manera más libre de pensar de los países del Occidente” (*ibíd.*: 58).
- 6 Mayer afirma, respecto de esta novela: “Un personaje como el de Hans Castorp de *La montaña mágica* es ante todo la típica figura descendiente de aquel Wilhelm Meister o aquel Heinrich Lee, es decir, del *Bildungsroman* alemán. Pero al mismo tiempo significa la penetración de esa técnica novelística de Flaubert que intenta representar una sociedad entera, pero no para mostrar un héroe en su firmeza ante la totalidad social, sino, por el contrario, para negar esa totalidad desde su fundamento. *La montaña mágica* nos muestra la sociedad burguesa como sanatorio. El proceso educativo al que es sometido Hans Castorp acaba demostrando que en este sanatorio no puede haber educación para nada, como no sea la huida al llano, lo que esta vez supone: la trinchera” (1970: 23).
- 7 Neumann sostiene que la novela de formación es un tipo de novela que nace en el contexto de la Revolución francesa y culmina con la novela *América*, por la siguiente razón. Las novelas de formación se constituirían sobre la base de la oposición entre “dos modelos de realización humana”, esto es, de “consecución de una identidad”: de un lado, el modelo rousseauniano de crecimiento orgánico-natural; de otro, el modelo del contrato social, del lazo de la razón. Las distintas novelas del subgénero representan, para Neumann, variaciones respecto del modo en que el héroe deja atrás el primer modelo y hace suyo el segundo (1985: 45 ss.). La pérdida identitaria (cuyo indicador es la pérdida del nombre), la negación del modelo goetheano de conformación de una subjetividad armónica, estarían

la novela de deformación, en las primeras tres décadas del siglo XX, por otro lado, es el indicador histórico-literario de la cancelación de la novela de formación.

encarnadas en Karl Roßman al final de *América*: esto implicaría el extremo más radical al que puede llegar una novela de formación, con lo cual el subgénero quedaría clausurado en un sentido histórico (*ibíd.*).



Tablas comparativas

En este capítulo hemos sistematizado la información que ha surgido del análisis de cada una de las novelas de nuestro corpus. Hemos dividido el capítulo según los tres grandes ejes de análisis de esta investigación: las tres fases de desarrollo del héroe, la relación del héroe con el mundo, y la renuncia. Las tablas comparativas han sido confeccionadas a fin de facilitar la comprensión de las similitudes y diferencias entre los motivos de contenido de las novelas de formación estudiadas. La enumeración de las conclusiones que se derivan de todo esto la hemos dejado para el capítulo siguiente: en este tan solo proponemos una descripción comparativa que funciona, a la vez, a modo de resumen de toda la Parte B de este libro.

1. Las tres fases de desarrollo del héroe: dos ritos

En cuanto a la estructura trifásica prototípica de la novela de formación, vemos que no todas las novelas de nuestro corpus la presentan. Esto es así, debido a que en tres de ellas no se registra uno de los ritos característicos: en *Anton Reiser* y en *Heinrich von Ofterdingen* no hay rito de

agregación, y en *Berlín Alexanderplatz* no está tematizado el de separación. De modo que las novelas que abren y cierran la serie a partir de la cual estudiamos el subgénero, así como la representante del movimiento romántico, son incompletas, con relación al modelo, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. En esta tabla se aprecian las diferencias y similitudes en cuanto a los dos ritos de agregación idiosincráticos vinculados a la estructura trifásica.

Tabla 1. Los ritos de separación y agregación

	Rito de separación	Rito de agregación
<i>Anton Reiser</i>	– La familia se muda, por razones laborales, a otra ciudad, y A. R.* se queda en Hannover para estudiar, por la mediación del pastor Marquard (se va a vivir con la familia Filter).	–No se tematiza–
<i>Wilhelm Meister</i>	– Viaje, en principio comercial, que muy pronto, por azar, deviene teatral-disruptivo.	– Iniciación en los secretos de la <i>Sociedad de la Torre</i> . – Abandono del teatro. – Casamiento y “paternidad”.
<i>Heinrich von Ofterdingen</i>	– Salida del hogar en ocasión de un viaje a la residencia del abuelo Schwaning, en Augsburgo, en compañía de su madre.	–No se tematiza–
<i>El verano tardío</i>	– Inicio del contacto con la Rosenhaus. <i>La separación es relativa</i> : el contacto con la familia no se pierde, sino que el héroe retorna a ella regularmente.	– Escucha de la historia de vida de Von Risach: rito de agregación <i>pasivo</i> . Esto le permite comprender que su propio rol es el de redimir los errores de la generación anterior. – Matrimonio con Natalie como rito de agregación controlado desde afuera, artificioso.

	Rito de separación	Rito de agregación
<i>Enrique el verde</i>	- Viaje a Múnich, para seguir la carrera de pintor: separación de la madre.	- Regreso a la casa; elección de la carrera de funcionario público, según los consejos del conde. - "Pseudomatrimonio" o unión ascético-amistosa con Judith.
<i>Berlín Alexanderplatz</i>	-No se tematiza-	- Diálogo con la muerte, en el manicomio; aceptación del cargo de portero de fábrica, a instancias de las autoridades carcelarias.

* A. R.: Anton Reiser.

2. El héroe y el mundo

2.1. La vocación artístico-disruptiva

En lo que respecta al desarrollo de la vocación del héroe, que –según nuestra definición del subgénero–, por ser de carácter artístico, resulta por norma disruptiva con relación al mandato del padre, hemos tenido en cuenta, entre otros, los siguientes factores: la estructura familiar en la que nace y se cría el héroe; el surgimiento de la vocación en la mente del héroe en T_1 , y su oposición (o no) al mandato del padre; su carácter “patológico”; el desarrollo ulterior de esta vocación en el periodo marginal; y, finalmente, su abandono o “corrección” en T_2 , tras el rito de agregación.

Tabla 2. La vocación artística

	Estructura familiar	Surgimiento en la condición normal inicial	Desarrollo en el estado marginal	Abandono en la condición normal final
<i>Anton Reiser</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Discordia matrimonial. - Educación represiva (pietista). - Odio hacia el hijo. - Complicidad e inclinación de A.R. por el modelo materno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mandato del padre: que el hijo aprenda un oficio, para ello, saca a A. R. (que tiene 13 años) de la escuela y lo envía a trabajar con Lobenstein. <li style="text-align: center;">↓ - Vocación de <i>predicar</i> y de estudiar (+ lectomanía). Más tarde: de ser actor. - Subjetividad patológica: Complejo de inferioridad → <i>Teatromanía</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alternancia entre el estudio y la <i>teatromanía</i>. - Maldición/desinterés paterno: sin incidencia del mandato. - Dialéctica promesa de renuncia / recaída en la vocación disruptiva. - Viaje a Leipzig; perpetuación del <i>estado marginal</i> (A. R. tiene 19 años). Derrota de la razón 	
<i>Wilhelm Meister</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoridad paterna. - Complicidad madre-hijo: ella consiente los libros y el teatro de marionetas. Afinidad entre lo materno y la inclinación artística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mandato paterno: el padre pone a W. M.* (que tiene 14 años) a aprender el oficio de comerciante. <li style="text-align: center;">↓ - Vocación altruista de ser actor. - Subjetividad patológica: Autoengaño idealista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actuación. - Incidencia del mandato paterno (remordimientos de conciencia, cartas, un sueño). Padre fuerte. - Muerte del padre: reemplazo del padre por la <i>Sociedad de la Torre</i> → identidad atancial relativa entre ambos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abandono del teatro y (relativa) conciliación con el mandato paterno: compromiso con la sociedad → idea de ser un <i>ciudadano</i>- y con su propio hijo → ser padre como superación de la patología. Triunfo del realismo y de la razón

	Estructura familiar	Surgimiento en la condición normal inicial	Desarrollo en el estado marginal	Abandono en la condición normal final
<i>Heinrich von Ofterdingen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Debilidad y fracaso del padre. - Modelo matriarcal. La educación de H. O. ** está en manos de ella. 	<ul style="list-style-type: none"> - El padre no se opone al hijo, porque entiende que él mismo no es un modelo a seguir. ↓ - Vocación <i>no disruptiva</i> ni patológica: convertirse en poeta para <i>eleva</i>r a la humanidad no es una elección profesional errada, sino un modo de recuperar la Edad de Oro perdida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Progresiva formación como poeta. - Revelación de la condición de poeta: perpetuación voluntaria del <i>estado marginal</i>. Transfiguración en un mundo mágico 	
<i>El verano tardío</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Legalidad patriarcal absoluta. - Madre temerosa del padre, pasiva e insignificante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pacto padre-hijo <i>versus</i> mundo burgués utilitario. ↓ - Vocación <i>no disruptiva</i>: ser "científico en lo general". - Subjetividad no patológica: si bien la vocación es índice de inmadurez, ya que supone no preocuparse por el sustento material, es fomentada por el padre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incidencia del "mandato" paterno: las reminiscencias entre la Rosenhaus y la casa paterna, así como entre Risach y el viejo Drendorf. - El padre revela, no obstante, que no sabe bien cómo aconsejar a su hijo, pues entrevé que él mismo ha fracasado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por la mediación providencial de Risach, que le permite a la familia Drendorf "ennoblecerse", H. D.*** no necesita "curar" su patología. Tan solo sigue adelante con su meta de ser "científico en lo general". Existencia artificiosa, "por fuera" de la historia

	Estructura familiar	Surgimiento en la condición normal inicial	Desarrollo en el estado marginal	Abandono en la condición normal final
<i>Enrique el verde</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Padre muerto; modelo normativo, pero también <i>irracionalidad paterna</i> (descuida a la familia). - Madre negativa e inoperante en términos formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mandato de los amigos del padre y del tribunal de ofandad suizo. - Laxo e ineficaz mandato materno. ↓ - Vocación de ser pintor. - Subjetividad patológica: la inclinación por la pintura obedece a una relación deficiencia con la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Múnich: desarrollo frustrado de la carrera de pintor. - Incidencia del mandato "paterno": imagen mental del padre en H. L.****, las cartas de la madre. - Debilidad del consejo de la madre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abandono de la pintura y regreso a la patria, a partir de los consejos del conde W...berg. - Conciliación con el mandato "paterno": estudio de la carrera de funcionario público y ejercicio de un cargo. Triunfo de la razón
<i>Berlín Alexanderplatz</i>	<ul style="list-style-type: none"> - No se tematiza- 	<ul style="list-style-type: none"> - No se tematiza- 	<ul style="list-style-type: none"> - La prisión de Tegel, que concede la libertad a F. B.****; mandato de la vida honrada y sujeta a la ley. - Alternancia entre la delincuencia y la vida "honrada". 	<ul style="list-style-type: none"> - Luego del paso por el manicomio, F. B. renuncia a la vida de delincuente: opción por el sacrificio del yo. - Trabajo como portero de fábrica. Sacrificio de la razón y de la personalidad individual

* W. M.: Wilhelm Meister ** H. O.: Heinrich von Ofterdingen **** H. D.: Heinrich Drendorf **** H. L.: Heinrich Lee ***** F. B.: Franz Biberkopf

2.2. El héroe y la sexualidad

El desarrollo de la sexualidad del héroe es un dato relevante en las novelas de formación. Existe el imperativo de que el héroe se vincule con, al menos, una mujer, pues las novelas de formación, dicho sea de paso, responden a un modelo de heteronormatividad. Las relaciones con el sexo opuesto constituyen una de las dimensiones de la experiencia vital y formativa del héroe. No es menos cierto que la norma del subgénero establece un paso de un tipo de sexualidad más o menos caótica, no normada, a una suerte de ascesis matrimonial, que coincide con la agregación social del héroe. La opción final del héroe por la sociabilidad viene acompañada por una represión de los impulsos sexuales, del deseo, que puede ser más o menos marcada, según la novela en cuestión. Existe una gran variabilidad en las novelas de formación, en este punto.

Tabla 3. Desarrollo de la sexualidad

<i>Anton Reiser</i>	<ul style="list-style-type: none">- Inmadurez en términos de vinculación amorosa, que contrasta con el éxito erótico de su "doble", Philipp Reiser.- Muy velado vínculo homoerótico.- Represión total del deseo sexual en el héroe, como producto de su complejo de inferioridad → Aparente <i>asexualidad</i>.
<i>Wilhelm Meister</i>	<ul style="list-style-type: none">- Relación amorosa, sexual con la actriz Mariane.- Medusa en la relación con Natalie, en quien Wilhelm, por intermediación de la <i>Sociedad de la Torre</i>, encuentra una esposa y, sobre todo, una madre para su presunto hijo.- Paternidad "formal".
<i>Heinrich von Ofterdingen</i>	<ul style="list-style-type: none">- El héroe conoce a Mathilde de un mundo previo, onírico, inmemorial. Es por eso que al verla lo siente como un reencuentro.- Tras la muerte de Mathilde, se alude a un futuro junto a ella, más allá de los límites de la vida.

<i>El verano tardío</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Atracción meramente estética hacia Natalie. – Vínculo falto de pasión y de vitalidad entre Heinrich y Natalie: la misión de su unión es redimir a la generación anterior (Risach y Mathilde).
<i>Enrique el verde</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Fracaso en la posibilidad de establecer un vínculo erótico-amoroso satisfactorio con una mujer: represión apriorística del deseo sexual a causa de su complejo de inferioridad. Ejemplos: Ana, la joven Judith, Dorothea. – “No casamiento” o unión amistosa con la “segunda” Judith: negativa a convertirse en padre de familia.
<i>Berlín Alexanderplatz</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Sexualidad extremadamente violenta: F. B. no refrena su deseo sexual, al punto que viola a Minna; tiene sexo con una viuda a cambio de dinero; mantiene relaciones promiscuas con una prostituta, Mieke, se vincula sexualmente con Eva, amiga de esta última, etcétera. – Muerte simbólica de la dimensión sexual de su vida, tras su paso por el manicomio; además, al final, se entera de que no va a ser padre, pues Eva ha perdido el embarazo.

2.3. Las condiciones materiales

La tematización de las condiciones materiales de existencia suele ocupar un lugar destacado en las novelas de formación: los autores parecen querer mostrar que una buena formación solo es posible si aquellas están más o menos resueltas. La variabilidad de circunstancias es, entre una novela y otra, bastante notoria a este respecto. El dinero puede constituir la preocupación central y única del héroe, como en *Berlín Alexanderplatz*, o puede tener un rol bastante importante como en *Anton Reiser* y *Enrique el verde*, o, finalmente, puede no ser motivo de inquietud en absoluto para el héroe, como ocurre en el *Wilhelm Meister* o, en aún mayor medida, en *Heinrich von Ofterdingen* y *El verano tardío*.

Tabla 4. Las condiciones materiales

<p><i>Anton Reiser</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Marcada pobreza de la casa familiar. – A. R. carece de buenas prendas de vestir, incluso ya en el periodo marginal, lo cual refuerza su complejo de inferioridad. – Relativo progreso como profesor particular → Recaída en la teatromanía y la pobreza, al punto de que llega a padecer hambre.
<p><i>Wilhelm Meister</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Benevolencia económica del mundo narrado: a W. M. nunca le falta dinero. Recibe de su padre, del barón, del guardia, etcétera. – El padre, al morir, deja a la familia en una muy cómoda posición económica. – Recibe la herencia de Sperata y Mignon. – Werner administra estupidamente el dinero de W. M. a lo largo de los años de aprendizaje del héroe, de modo que al final de la novela este puede considerarse un terrateniente rico, sin haber trabajado jamás. – Paso de un desinterés por las condiciones materiales de existencia a la ponderación de su importancia. – Ascenso social de W. M. a partir del matrimonio con Natalie.
<p><i>Heinrich von Ofterdingen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – No hay preocupación alguna por el dinero. – El ingreso de H. O. a la residencia del abuelo, rico y de origen noble, parece resolver las condiciones de existencia material del héroe.
<p><i>El verano tardío</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de preocupación por el dinero: H. D. recibe la renta de la herencia de su tío abuelo, lo cual le permite viajar y hacer estudios de naturalista; luego, ingresa al círculo aristocrático de Von Risach, mediante el matrimonio con Natalie, y deviene terrateniente millonario.

<p><i>Enrique el verde</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pobreza de la familia Lee. - Preocupación constante del héroe por el sustento económico, que, una vez que ha salido del hogar, requiere de regulares "salvatajes" de su madre. - Hacia el final, recibe la herencia del chamarilero para el que trabajó en Múnich y el conde le da dinero y le posibilita la venta de algunos cuadros. Esto rehabilita económicamente al héroe, gracias a lo cual puede volver en mejores condiciones a su patria.
<p><i>Berlín Alexanderplatz</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Franz Biberkopf forma parte del <i>milieu</i> proletario berlinés. Fluctúa entre la delincuencia y el trabajo honrado a cambio de muy poco dinero. - Hacia el final logra una cierta estabilidad gracias a un empleo como portero de fábrica.

2.4. Los educadores

En lo que respecta a la presencia o no de educadores, es decir, de lo que Lukács denominó "medio educativo", se trató de estudiar la incidencia del educador o del grupo de educadores en el estado marginal y en el ingreso a T_2 . Así, encontramos una variación en lo que respecta a la mayor o menor capacidad del educador para entrever las aptitudes latentes específicas (las disposiciones) del héroe y ayudar a que este las desarrolle en su experiencia de la realidad. Lo que también hemos estudiado es el grado de institucionalización del educador o grupo educador, es decir, el hecho de si se trata de un educador solitario o de alguien que pertenece a un grupo con un plan más o menos definido. La participación del personaje educador en la construcción de la comunidad de agregación, al fin, también nos ha parecido una variable útil.

Tabla 5. Rol de los educadores

	En el estado marginal	En la construcción de la comunidad de agregación
<i>Anton Reiser</i>	<p>– Dos educadores bienintencionados, pero que revelan ser incompetentes, pues no entienden la psicología de A. R.: Marquard y Froriep.</p>	
<i>Wilhelm Meister</i>	<p>– Mundo “providencial”: la <i>Sociedad de la Torre</i> guía a W. M. en todo momento de su desarrollo. Objeto simbólico: el rollo con la carta de aprendizaje.</p> <p>– Doble lema de la <i>Sociedad de la Torre</i>: abandonar el teatro y llevar una vida activa de provecho comunitario.</p>	<p>– <i>La Sociedad de la Torre</i>, formada por nobles, “entrega” a W. M. una mujer: Natalie, con lo cual, obviando su condición burguesa, lo integra en su seno, por la vía del casamiento.</p>
<i>Heinrich von Ofterdingen</i>	<p>– Influjo decisivo de Klingsohr para volcar a H. O. hacia la poesía, que no es sino ayudarlo a manifestar su esencia.</p> <p>– Providencia trascendente: el libro mágico de la caverna del eremita da cuenta de que la vida de Heinrich está siendo guiada por poderes sobrenaturales.</p>	<p>– Klingsohr garantiza la unión entre su hija, Mathilde, y Heinrich, pero dicha unión no da lugar a la conformación de una comunidad de agregación.</p>
<i>El verano tardío</i>	<p>– Risach como educador ideal, que “controla” el desarrollo de H. D. desde el momento en que lo conoce.</p> <p>– Lema de Risach: sacralidad del matrimonio y respeto absoluto de la ley de los padres.</p>	<p>– Risach “provee” una mujer para H. D.: Natalie. También puede pensárselo al revés: escoge a Heinrich como esposo para Natalie. Así, integra a Heinrich a su círculo, no haciendo caso de su condición burguesa.</p>

<p><i>Enrique el verde</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Héroe librado a sí mismo. - Lema del conde W...berg: que H. L. deje la pintura y siga la carrera de funcionario. 	<p>-El conde no intercede por la unión de Dorothea y H. L. Es un personaje resignado, que se dedica a la caza y no tiene esperanzas en una transformación social. En consecuencia, no hace nada por integrar a Heinrich a su círculo familiar.</p>
<p><i>Berlin Alexanderplatz</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las instituciones represivas son las que cumplen la función de educar: la cárcel, el manicomio. Educación por vía de la violencia institucional. - Opacidad de los <i>otros</i>. - Los dos ángeles protectores y el deseo de F. B. de deshacerse de ellos: ¿parodia de la <i>Sociedad de la Torre</i>? 	<p>- La "pacificación" de F. B. por las instituciones permite su inserción en la sociedad, que es ya una sociedad de masas.</p>

3. La renuncia

El espectro de posibilidades en cuanto a la cuestión de la renuncia va desde un polo negativo, que da lugar a la resignación completa, sacrificial, del héroe, a uno positivo, que conduce a la reconciliación del héroe con la sociedad. En el primer caso, el héroe claudica, sin ideales, ante la "prosa" de la realidad y, por así decir, "pierde" frente a ella. La renuncia positiva, en cambio, como dice Lukács respecto de la *novela de educación*, se basa en "una capacidad de colaborar [del héroe y de los *otros*] en lo que respecta a lo esencial" (Lukács, 1975: 400). Es decir, la renuncia positiva da lugar a un tipo de sociabilidad que permite que tanto el héroe como la comunidad de agregación se vean beneficiados. Entre medio, como dijimos, existen variadas posibilidades.

Tabla 6. La renuncia

	Tipo de renuncia	Modo de agregación a la sociedad
<i>Anton Reiser</i>	<ul style="list-style-type: none"> – No hay conciliación con el mandato paterno: A. R. no renuncia a su vocación teatral (viaje incierto del héroe a Leipzig, al final de la novela). No supera su subjetividad patológica, es decir, no hay maduración. – En el plano del deseo sexual, el héroe carece de pasión a la que renunciar: falta de desarrollo y maduración sexuales de A. R. – Recordación neurótica del pasado doloroso, asociada a un complejo de inferioridad. – Marcado deterioro físico de A. R. <p>Falta involuntaria de renuncia: A. R. quiere, pero no puede integrarse a la sociedad</p>	<ul style="list-style-type: none"> – No está tematizado: hay una búsqueda de posibles comunidades de agregación, pero estas revelan serlo solo en apariencia.
<i>Wilhelm Meister</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Renuncia al teatro: superación de la subjetividad patológica (de la idea de dedicarse al teatro y mejorar a la humanidad) y <i>relativa</i> conciliación con el mandato paterno. – Renuncia no traumática al desborde erótico (vida realmente vivida → agregación no coercitiva). – Olvido de Mariane y de todo sentimiento de culpa. Incapacidad para la escritura autobiográfica. – Belleza física de W. M. <p>Renuncia positiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Sentido "vivo" de la comunidad de agregación: simpatía espontánea de W. M. por Lothario y, en general, por los miembros de la <i>Sociedad de la Torre</i>, que lleva al héroe a <i>elegir</i> ese tipo de vida en común. – Agregación a la <i>Sociedad de la Torre</i> por la vía de un arreglo comercial y del matrimonio interclasista con Natalie, que le es "ofrendada" a W. M. – Coincidencia identitaria entre el grupo de educadores y la comunidad de agregación. – Utopismo de la comunidad de agregación: tenga esta un carácter revolucionario (Lukács) o restaurador (Baioni), lo cierto es que su meta es modificar (un sector de) la realidad.

<p><i>Heinrich von Ofterdingen</i></p>	<p>– No es Heinrich el que está equivocado con su vocación; es el padre es el que ha fallado, al renunciar para aprender el oficio de artesano.</p> <p>– Rechazo del mundo burgués-prosaico: H. O. concreta lo que ha presentido desde siempre, es decir, se convierte en poeta.</p> <p>No hay voluntad de renuncia</p>	<p>– No está tematizado: tan solo se alude a un reencuentro con Mathilde más allá de los límites de la muerte.</p>
<p><i>El verano tardío</i></p>	<p>– No hay necesidad de renunciar ni a una vocación disruptiva, ni a una pasión amorosa excesiva, ni al recuerdo doloroso del pasado, etcétera.</p> <p>Carácter innecesario de la renuncia: artificiosidad</p>	<p>– Sentido “vivo” de la comunidad de agregación: simpatía mutua y espontánea entre H. D. y Risach.</p> <p>– Agregación del H. D. a la Rosenhauß por la vía del casamiento con Natalie, que es “ofrendada” al héroe.</p> <p>– El educador forma parte de la comunidad a la que se integra el héroe.</p> <p>– Utopismo conservador y resignado de la comunidad de agregación.</p>
<p><i>Enrique el verde</i></p>	<p>– Renuncia a la carrera pictórica por la falta de talento y el fracaso económico.</p> <p>– Renuncia a una pasión sexual jamás consumada.</p> <p>– Olvido de Dorothea, pero también de la “esperanza”.</p> <p>– No superación total del sentimiento de culpa.</p> <p>Renuncia relativamente negativa.</p>	<p>– Sentido “vivo” de la <i>posible</i> comunidad de llegada: simpatía espontánea por el conde. La no concreción de esta comunidad se debe a la inacción del héroe, pero sobre todo al carácter resignado del mismo conde.</p> <p>– Comunidad de a dos: unión ascética con Judith.</p>

<p><i>Berlin Alexanderplatz</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Renuncia a la "vocación" de delincuente. - Renuncia al desenfreno sexual → ascesis. - Motivo del sacrificio: pérdida de la conciencia de sí y de la racionalidad. → Regresión. <p>Renuncia excesivamente negativa: renuncia como autosacrificio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pérdida identitaria: F. B. se cambia el nombre; renuncia al uso autónomo de la razón para poder integrarse al colectivo. - Agregación sin ideales, irracional y ciega a la masa. Colectivización del individuo F. B. Precio de la integración: la destrucción de la personalidad. Demonización de la comunidad de agregación.
-------------------------------------	--	--

Conclusiones

La novela de formación es, junto con otros tipos novelescos con los que esta “dialoga”, un testimonio literario de la autocomprensión de la clase burguesa alemana y, en particular, del modo en que sus intelectuales pensaron, durante el *largo siglo diecinueve*, la *crisis identitaria de la adolescencia* y el significado de la adultez o maduración, *i. e.*, lo que implica para el sujeto el *ingreso* a la sociedad por la vía de la internalización –más o menos crítica– de sus normas y valores. Esta descripción resulta, con todo, insuficiente. En la Introducción hemos dicho que un inconveniente presente en la bibliografía crítica lo constituye la falta de una definición integral que sirva para dar cuenta de los contenidos presentes en los mundos narrados y, a la vez, para responder a las preguntas por la delimitación –que es, dicho sea de paso, la más importante–, los orígenes, la variabilidad y la cancelación del subgénero. En lo que sigue resumimos los resultados a los que hemos llegado, teniendo ese objetivo en mente.

La adolescencia es, en la lógica narrada, un estadio intermedio, de separación respecto de la sociedad, de oposición a la legalidad paterna (social), de irresponsabilidad

(ética y sexual) y de alienación psicológica (subjetividad patológica) e inmadurez material-laboral; es un estadio, por lo demás, de soledad anímica y vulnerabilidad, en el que el individuo necesita, por ende, de la ayuda, de la guía de otros, de adultos ya maduros y capaces de comprender sus disposiciones internas, pues aquel no puede valerse solo ni “descubrirlas” por sí mismo.

La adultez implica, allí, la aceptación más o menos resignada del mandato paterno, la represión de la dimensión erótico-sexual en el matrimonio, la paternidad (al menos colocada como meta racional), el olvido del pasado que ha causado dolor o produce melancolía, la sociabilidad, entendida como “cura”, y la valoración de la importancia de lo material (el dinero). Esto es, en otros términos: la condición de volverse adulto es la *renuncia* y la consecuente agregación en una comunidad con la ayuda de otros adultos *ya agregados* (a esa u otra comunidad). En *Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico* (1911), Freud dice: “La educación puede describirse, sin más vacilaciones, como incitación a vencer el principio de placer y a sustituirlo por el principio de realidad” (2008: 228). Es, de un modo notorio, una definición bastante cercana a lo que ocurre en los mundos narrados de la novela de formación.

En cuanto al problema principal, el de la delimitación, los criterios de *tipo de renuncia* y el concomitante de *modo de agregación a la sociedad* nos permitieron distinguir, al final de cada uno de los capítulos de la Parte B, entre una serie de tipos de novela emparentados: *novela de malformación*, *novela de artista*, *novela de deformación* y *novela de formación*. Anton Reiser *quiere* integrarse a la sociedad, pero *no puede*. A la novela de Moritz conviene llamarla *novela de malformación*. Heinrich von Ofterdingen no quiere formar parte de la sociedad burguesa, y se vuelve artista: se trata de una *novela de artista*. Franz Biberkopf se agrega a la sociedad, pero

a un precio excesivamente alto, por lo que su renuncia es más bien un sacrificio del yo. La novela de Döblin, del mismo modo que, por ejemplo, *La montaña mágica*, constituye una *novela de deformación*.⁸ Reservamos el mote de *novela de formación*, así pues, para tan solo tres novelas de nuestro corpus: las de Goethe, Stifter y Keller.

¿En qué consiste, pues, la particularidad de la novela de formación? Wilhelm Meister y Heinrich Lee –el caso de Heinrich Drendorf es un poco diferente– son héroes con una predisposición notoria a dejarse instruir por la realidad y, de ser necesario, corregir sus errores; como afirma Lukács, el contenido de las novelas de Goethe y Keller “es la educación del hombre para la comprensión práctica de la realidad” (1968: 105). Wilhelm y Heinrich Lee, por otro lado, logran un relativo equilibrio en el cómputo de pérdidas y ganancias individuales, al momento de la agregación. Más allá de la ironía del final, Wilhelm Meister está feliz al final de su desarrollo, y lo mismo puede decirse de los héroes de Stifter y Keller. La felicidad de Heinrich Lee, es cierto, tiene más bien la forma de un alivio ante la toma de conciencia de que todo habría podido salir peor, pero, aun así, está lejos del sacrificio completo de los ideales que se pone en escena en *Berlín Alexanderplatz*.

Es de particular importancia la distinción entre novela de formación y novela de artista. Hemos visto que Dilthey decía que *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* se diferenciaba de sus variantes románticas por el hecho de que “[e]l tema de Goethe era la historia de un hombre que se va formando para la acción, el de los románticos era el poeta” (Dilthey, 1953: 369). Más allá de esta última diferencia

8 Se podría usar el término *antinovela de formación* para una obra como *El tambor de hojalata*, en la que el héroe, Oskar, al igual que Ofterdingen, rechaza la sociedad, pero, con todo, a diferencia del héroe romántico, no se convierte en artista.

“superficial”, para Dilthey importaban más los puntos en común que las diferencias entre la “variante goetheana” y la “romántica”. Lo cierto, para él, es que “ambas surgieron en Alemania bajo la influencia de Rousseau, de la tendencia del espíritu durante esta época hacia la cultura interior del hombre” (*ibíd.*). Nosotros creemos, en cambio, que conviene distinguir entre la patriarcal novela de formación y la matriarcal novela de artista: justamente, el héroe de la primera es un joven que, influenciado por su madre, quiere ser artista, pero que, optando, al final, por el modelo paterno, renuncia a esa pretensión con el fin de desempeñar un rol útil en la sociedad.⁹

La cuestión de los orígenes se responde, en primer término, gracias a la recuperación de la noción de *Bildung* y del concepto de iniciación: la estructura triádica, que remite a la noción de formación y a la idea de un ritual de paso, permite pensar que la novela de formación es una respuesta –entre otras– a la pregunta por el proceso civilizatorio *in toto*, por el pasaje de la naturaleza a la cultura, en términos ontogenéticos. La infancia representaría, entonces, un estadio presocial, natural, y la adolescencia una instancia de desnaturalización y aculturación. El *Bildungsroman*, por otro lado, no puede ser estudiado sin tener en mente las discusiones acerca de la *Bildung* que tuvieron lugar a fines del siglo XVIII en Alemania. Este es el error de las tentativas de usar el título de *Bildungsroman* para dar cuenta de novelas

9 Rozamos aquí una cuestión que merecería la pena ser estudiada con mayor profundidad en las novelas de formación, las madres son marcadamente menos importantes que los padres para el desarrollo de sus hijos varones. Es más, la madre constituye muchas veces un peligro formativo (en *Los años de aprendizaje* y en *Enrique el verde*, por ejemplo). En cambio, héroes como Heinrich von Ofterdingen o, mucho más tarde, Oskar Matzerath –en *El tambor de hojalata*, de 1959–, optan, sin más, a modo de protesta contra la sociedad, por el modelo materno (*cfr.* Grass, 1979: 45). La relación entre las novelas románticas y la crítica al *Bildungsroman* en la novela de Grass puede ser un interesante objeto de estudio.

de cualquier época y país, en los que aquel debate no existe. Esta perspectiva permite pensar en el surgimiento del cúmulo de ideas de las que se nutre el subgénero a partir de la recepción “tergiversada” de Rousseau en las cartas sobre la educación estética de Schiller, y, en general, en el debate antropológico y filosófico alemán de fines del siglo XVIII.

Además, hay que pensar los orígenes de la novela de formación como corrección, por parte de Goethe, de la novela de malformación de Moritz. Lo que en *Anton Reiser* era negativo, se vuelve positivo en *Los años de aprendizaje*: el padre pasa de maldecir y sentir desinterés por su hijo, a estar plenamente presente; la represión apriorística del deseo sexual cede espacio a su goce y satisfacción durante la adolescencia y la primera juventud; la falta de dinero se convierte en abundancia; la hipertrofia del recuerdo se cambia por el “don” del olvido; la incompetencia de los educadores se troca por la muy eficaz y competente *Sociedad de la Torre*. El teatro, al fin, ya no es una escapatória, sino un mero estadio en el proceso formativo del héroe. El prestar atención al componente optimista de la obra de Goethe no implica caer en las lecturas armonizadoras que hemos comentado en el Capítulo 2. El desarrollo del héroe goetheano, afirma con razón Vedda, no puede ser leído como un progreso hacia la asunción “de una perspectiva clara desde la cual se le hace posible entender y evaluar panorámicamente su biografía precedente como una unidad orgánica, como el despliegue de un impulso formativo a partir de un germen inicial” (2015: 143). No obstante, de la comparación del *Meister* con el *Anton Reiser* surge la necesidad de resaltar la notoria intención superadora de la negatividad moritziana presente en la novela de Goethe.

El contraste entre la novela de Goethe y las dos grandes novelas de formación del Realismo poético permite dar cuenta del problema de la variabilidad. Lo que se detecta

en las novelas de Stifter y Keller es, por ejemplo, un mayor énfasis en la represión de la dimensión erótico-amorosa como condición de la agregación. Asimismo, una privatización de la comunidad de agregación: en el caso de *El verano tardío*, tenemos dos familias unidas que le dan la espalda a la sociedad; en el caso de *Enrique el verde*, la “comunidad” está dada ya solo por una pareja. El utopismo con el que termina *Los años de aprendizaje*, en donde se planteaba la conformación de una “alianza” con pretensiones de transformación social, así, posee un carácter marcadamente más resignado en las dos novelas realistas. La culpa es también un elemento nuevo en Keller, en contraste con Goethe. Por otro lado, en Keller la abundancia de dinero ya no “recorre” el mundo vital del héroe a la manera de una divinidad benevolente. Se trata de un mundo menos idealizado, más materialista, en el que las condiciones económicas tienen un peso notable en la formación.

En fin, en las novelas de Keller y –de manera más solapada– Stifter se constata un mayor énfasis en las pérdidas implicadas en el proceso de civilización atravesado por el héroe. Así, Heinrich Drendorf “pierde” su pasión vital: la condición de que su agregación sea exitosa es que el héroe nunca llegue a desear algo realmente; por su parte, Heinrich Lee pierde la posibilidad de ser *totalmente* feliz, ya que no puede dejar de sentir culpa por los errores cometidos, mantiene una relación meramente formal con su entorno, y no puede unirse auténticamente en matrimonio con ninguna mujer.

Entre Goethe y Keller cambia, además, el carácter de los personajes guía: la *Sociedad de la Torre* le “obsequia” a Wilhelm una mujer con la que casarse, a fin de que se integre al grupo; el conde W...berg, en cambio, se abstiene de actuar y no ayuda a Heinrich, con lo cual este adquiere plena consciencia de que “está solo” –Stifter evita una

modificación de esta índole gracias al personaje de Von Risach, que educa a Heinrich Drendorf para convertirlo en marido de Natalie—. En el cambio introducido por Keller se verifica la *desaparición del elemento providencial*, en virtud de la cual Jauss se pregunta: “¿Cómo puede la educación estética tener lugar si la historia ya no es un protector sino un oponente?”. Lo que Jauss supone es que en Keller, a diferencia de lo que era el caso en Goethe, la historia configurada es contingente y, por ende, el proceso educativo del héroe puede, ahora, fallar (Jauss, 1989: 47). Lo que podemos decir, en todo caso, es que la “atmósfera de seguridad” con la que Lukács daba cuenta de la novela de Goethe en tanto modelo del *Bildungsroman* se halla ya notablemente debilitada en *Enrique el verde*.

En cuanto al problema de la cancelación histórica del subgénero: el siglo burgués, el “largo siglo XIX”, comprende un segmento temporal que va desde el último tercio del siglo XVIII (la época de la Revolución francesa) hasta la Primera Guerra Mundial. La fe en la razón, en el hombre y el *sentido de la vida* es, *grosso modo* el rasgo paradigmático de la *mentalidad burguesa*, es decir, el “contenido” mental de la clase que lleva a cabo, hasta 1848, los cambios sociales revolucionarios; y se extingue, por así decir, en las primeras décadas del siglo XX. El proceso de expansión, consolidación y canonización del género *novela* está íntimamente vinculado a este periodo histórico, a las ideas de la clase media, de la burguesía.

En el concepto de *Bildung* y en el subgénero novela de formación, la confianza en la razón humana (en el progreso) y en la posibilidad de un “entendimiento” entre el individuo y el colectivo es un contenido clave. Hay en el subgénero “una fe”, típicamente moderna,¹⁰ “en [la posibilidad de

10 Moretti dice que la novela de formación es “la forma simbólica de la Modernidad” (1987: 5).

existencia de] una gran narrativa”, según la cual, a su vez, es posible extraer conclusiones de la experiencia individual pasada, existe una continuidad de sentido entre el pasado y el presente, la historia personal tiene la forma de una progresiva toma de conciencia de sí y, por ende, está dada en la historia la posibilidad de un *mejoramiento* (Danto, 1999: 27). En efecto, el ritual de agregación idiosincrásico de la novela de formación, la renuncia, es un índice de racionalidad psicológica y social, y conlleva la adquisición, por parte del héroe, de una identidad burguesa que se supone *mejor* que el estado mental anterior.

Es por todo esto que la proposición final de *Berlín Alexanderplatz*: “[a] hombre se le ha dado la Razón, los burros, en cambio, se integran en una corporación” (Döblin, 2007: 511), que quiere decir que al expresidiario Franz Biberkopf solo le es posible *agregarse* a la sociedad al precio de una regresión, esto es, de la pérdida de su *racionalidad*, representa la instancia en la que el subgénero es atacado en su misma médula. El *afuera*, la comunidad de agregación, ahora, es *maligno*: es un mundo dañino, violentado, degradado, inmoral. Un mundo en el que la personalidad individual ya no está llamada a ocupar un lugar relevante:¹¹ la masificación de la sociedad implica, en efecto, la pérdida de función de la idea de *Bildung*, que se erguía sobre la fe en la posibilidad de una feliz sociabilidad entre las personas. Esto es puesto en crisis en las primeras décadas del siglo XX, por lo que es dable pensar que la cancelación del *Bildungsroman* coincide con la *muerte* del siglo burgués

11 Esto es lo que nota también Benjamin. En *El narrador* (1936) afirma que, al “integra[r] todo el proceso vivo de una sociedad en el desarrollo de una [sola] persona”, la novela de formación “corre a contrapelo de la realidad” (1986, 193). En *El autor como productor* (1934), por su parte, ya se había referido al *Wilhelm Meister* y a *Enrique el verde*; allí, había dicho que “nada puede estar más lejos del autor que haya pensado en serio las condiciones de producción actuales que esperar y ni siquiera desear tales obras” (1975: 129).

en el contexto de la Primera Guerra Mundial. La Gran Guerra, precisamente, viene a poner un fin al sueño de la formación. Las razones que anteceden nos llevan a postular que el surgimiento de la novela de deformación –de la que *Berlín Alexanderplatz* es una representante– durante las primeras tres décadas del siglo XX es el indicador histórico-literario de la cancelación de la novela de formación.

Para finalizar, estamos en condiciones de afirmar que la novela de formación es un subgénero burgués y conservador, y está basado en un modelo social patriarcal. Además, tiene un afán normativo, en el sentido de que establece qué es lo aceptado y qué no en la adolescencia y en la agregación a la vida adulta: así, la maduración, la paternidad, el matrimonio y la estabilidad social que funda este último poseen valores positivos, mientras que la perpetuación de la indeterminación adolescente (inmadurez), es rechazada en tanto peligro. No obstante esto, como ha visto Löwenthal, las novelas de formación tienen un indudable componente crítico-cultural: en la tematización de las pérdidas inherentes a la socialización del individuo, en el hecho de que el héroe deba deponer sus ideales artísticos, plantean precisamente una crítica al proceso civilizatorio (1990: 11).

Lo cierto es que las novelas no se posicionan ni a favor ni en contra del modo en que se da este último: se limitan a mostrar un estado de cosas. Las novelas de formación son una conjunción contradictoria de dos momentos, uno utópico y otro de resignación. Hay una suerte de *dialéctica de la Ilustración* inherente al subgénero: las novelas de formación dan cuenta de las posibilidades y potencialidades de la cultura, pero también de lo que esta entraña en términos de sufrimientos y renunciaciones para el individuo. Existen, en fin, en la brecha que separa la vocación de la renuncia.



Bibliografía

Fuentes en alemán

Döblin, A. (1944). *Werke*. Birkhäuser, Basilea.

_____. (2008). *Werke in zehn Bänden*. Frankfurt/M., Fischer.

Goethe, J. W. (1992). Wilhelm Meisters theatralische Sendung. Wilhelm Meisters Lehrjahre. Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten. En Vosskamp, W. y Jaumann, H. (ed.), *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, vol. 9. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker.

Keller, G. (1963). *Sämtliche werke und Ausgewählte Briefe*, vol. 3. Múnich, Carl Hanser.

_____. (1985). *Sämtliche Werke*, vol. 2. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker.

_____. (1996). *Sämtliche Werke*, vol. 3. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker.

_____. (1997). *Sämtliche Werke*, vol. 6. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker.

Moritz, K. P. (1999). *Werke in zwei Bänden*. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker.

Novalis. (1978). *Werke in drei Bänden*. Múnich, Hanser.

Stifter, A. (1923). *Sämtliche Werke*, vol. 19. Viena, Suhrkamp.

_____. (1959). *Sämtliche Werke*, vol. 6. Frankfurt/M, Insel.

_____. (2005). *Der Nachsommer*. Baden-Baden, Insel.

Fuentes en español

- Döblin, A. (2007 [1929]). *Berlín Alexanderplatz*. (Sáenz, M., trad.). Madrid, Cátedra.
- Goethe, J. W. (2000 [1795-1796]). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. (Salmerón, M., trad.). Madrid, Cátedra.
- _____. (2004 [1829]). *Años de andanzas de Guillermo Meister*, pp. 514-781. (Cansinos Assens, R., trad.). Madrid, Aguilar.
- _____. (2014 [1777-1785]). *La misión teatral de Wilhelm Meister*. (Koval, M., trad.). Buenos Aires, Gorla.
- Keller, G. (2002 [1879-1880]). *Enrique el verde*. (Hernández, I., trad.). Madrid, Austral.
- Moritz, K. P. (1998 [1785-1790]). *Anton Reiser*. (Gauger, C., trad.). Valencia, Pre-Textos.
- Novalis. (1981 [1802]). Enrique de Ofterdingen. En Barjau, E. (ed.), *Himnos a la noche y Enrique de Ofterdingen*, pp. 61-274. Madrid, Nacional.

Sobre la novela de formación en español

- Amícola, J. (2003). *La batalla de los géneros*. Rosario, Beatriz Viterbo.
- Bajtín, M. (1995 [1938]). La novela de educación y su importancia en la historia del realismo. En *Estética de la creación verbal*, pp. 200-247. (Bubnova, T., trad.). México, Siglo Veintiuno.
- De Diego, J. L. (1998). La novela de aprendizaje en Argentina, 1a. parte. En *Orbis Tertius*, núm. IV, vol. 7, pp. 15-31.
- Dornheim, N. J. (2014). Formación y felicidad. Una clave de la historia de la novela alemana. En Bujaldón, L. (ed.), *Anuario Argentino de Germanística*, núm. IX, pp. 31-42. Buenos Aires, AAG.
- _____. (2014). Las hermanas de Wilhelm Meister. Años de aprendizaje femenino en la novela de formación. En Bujaldón, L. (ed.), *Anuario Argentino de Germanística*, núm. IX, pp. 43-56. Buenos Aires, AAG.

Rodríguez Fontela, M. (1996). *La novela de autoformación. Una aproximación teórica e histórica al "Bildungsroman" desde la narrativa hispánica*. Kassel, Reichenberger.

Salmerón, M. (2002). *La novela de formación y peripecia*. Madrid, Machado.

Referencias bibliográficas

Adamczyk, R. (1988). Die realitätsbezogene Konstruktion des Entwicklungsromans bei Gottfried Keller. Frankfurt/M., Peter Lang.

Arvon, H. (1966). Gottfried Keller et Ludwig Feuerbach. En *Etudes germaniques*, núm 21, pp. 365-375.

Baioni, G. (1975). "Märchen" – 'Wilhelm Meisters Lehrjahre' – 'Hermann und Dorothea'. Zur Gesellschaftsidee der deutschen Klassik". En *Goethe Jahrbuch*, núm. 92, pp. 73-127.

Balzac, H. (1994). *La búsqueda de lo absoluto*. Buenos Aires, A-Z.

Bayerdörfer, H.-P. (1983). Alfred Döblin: *Berlin Alexanderplatz*. En Lützel, P. (ed.), *Deutsche Romane des 20. Jahrhunderts*, pp. 148-166. Königstein, Athenäum.

Beddow, M. (1982). *The Fiction of Humanity. Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Bristol, Cambridge University.

Béguin, A. (1992 [1937]). *El alma romántica y el sueño*. (Monteforte, M., trad.). Toledo-México, Fondo de Cultura Económica.

Benjamin, W. (1972). Krisis des Romans. Zu Döblins Berlin Alexanderplatz. En *Gesammelte Werke*, vol. III, pp. 230-236. Frankfurt/M, Suhrkamp.

_____. (1975 [1934]). El autor como productor. En *Tentativas sobre Brecht*, pp. 117-134. (Aguirre, J., trad.). Madrid, Taurus.

_____. (1986 [1936]). El narrador. En *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*, pp. 189-211. (Vernengo, R., trad.). Barcelona, Planeta-Agostini.

Blanckenburg, F. (1965). *Versuch über den Roman*. Stuttgart, Metzler.

- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur*. Leipzig, Suhrkamp.
- _____. (2007). *Eine Geschichte der Kulturkritik*. Múnich, Beck.
- Böning, Th. y Kaiser, G. (1985). Kommentar. En Keller, G., *Sämtliche Werke*, vol. 2, pp. 899-1043. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker.
- Borchmeyer, D. (1979). Weimarer Klassik und Französische Revolution. Goethes und Schillers Freundschaft. Dichtung, Ästhetik, Kulturtheorie. En Žmegač, V. (ed.), *Geschichte der deutschen Literatur von 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, vol. 1/2 1700-1848, pp. 1-55. Königstein, Athenäum.
- _____. (1994). Der neue Roman. Wilhelm Meisters Lehrjahre. En *Weimarer Klassik. Porträt einer Epoche*, pp. 327-350. Weinheim, Beltz.
- Conrady, K. O. (1988). Ein Schüler, der kein Meister wurde. Wilhelm Meisters Lehrjahre. En *Goethe. Leben und Werk*, vol. 2, pp. 12-159. Stuttgart, Fischer.
- Danto, A. C. (1999). Introducción: moderno, posmoderno y contemporáneo. En *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, pp. 25-41. Barcelona, Paidós.
- Dilthey, W. (1922). *Das Leben Schleiermachers*. vol. 2. Berlín-Leipzig, De Gruyter.
- _____. (1953 [1906]). *Vida y poesía*. (Roces, W., trad.). México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Döblin, A. (1989). *Schriften zu Ästhetik, Poetik und Literatur*. Olten, Walter.
- Fiedler, L. A. (1960). *Love and Death in the American Novel*. Vancouver, Criterion Books.
- Freud, S. (2008). *Obras completas*. (Etcheverry, J. L., trad.). Buenos Aires-Madrid, Amorrortu.
- García Chicote, F. (2018). *El sujeto de la emancipación. Personalidad y capitalismo en György Lukács y Siegfried Kracauer*. Los Polvorines, UNGS.
- Gerhard, M. (1926). *Der Deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes 'Wilhelm Meister'*. Halle-Saale, Niemeyer.
- Gnüg, H. (1983). Zum Begriff der Utopie und des utopischen Romans / Das utopische Denken am Ende des 18. Jahrhunderts und zu Beginn

- des 19. Jahrhunderts. En *Der utopische Roman*, pp. 7-18 y 112-121. München, Artemis.
- Goethe, J. W. (1982). *Briefe*. Hamburger Ausgabe in vier Bänden, vol. 2. Hamburg, Wegner.
- Goethe, J. W. y Schiller, F. (2014 [1828-1829]). "*La más indisoluble unión*". *Epistolario completo 1794-1805*. (Burello, M. G. y Rohland, R., trad.). Buenos Aires, Miño Dávila.
- Grass, G. (1979). *El tambor de hojalata*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Grimm, J. y Grimm, W. (1860). Bildung. En *Deutsches Wörterbuch*, vol. 2, pp. 225-226. Leipzig, S. Hirzel.
- Groppe, C. (2009). Lebenslauf im Zeichen der Bürgerlichkeit? Erziehung, Bildung und Sozialisation in Friedrich Hölderlins Leben. En *Hölderlin-Jahrbuch*, núm. 36, pp. 9-29.
- Habermas, J. (1996). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Hake, S. (1994). Urban Paranoia in Alfred Döblin's *Berlin Alexanderplatz*. En *The German Quarterly*, núm. 67/3, pp. 347-368.
- Hansel, B. (1986). Die Liebesbeziehungen des Helden im deutschen Bildungsroman und ihr Zusammenhang mit der bürgerlichen Konzeption von Individualität. Frankfurt/M., Peter Lang.
- Hegel, G. W. F. (2007 [1835-1838]). *Lecciones sobre la estética*. (Brotons Muñoz, A., trad.). Madrid, Akal.
- Henkel, A. (1961). Beim Wiederlesen von Kellers *Grüner Heinrich*. En *Neue Sammlung*, núm. 1, pp. 498-502.
- Hesse, H. (1987). Wilhelm Meisters Lehjahre. En *Gesammelte Werke*, vol. 12, pp. 159-183. Berlín y Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Hohendahl, P. U. (1977). *Der europäische Roman der Empfindsamkeit*. Wiesbaden, Athenion.
- _____. (1982). Die gebildete Gemeinschaft: Stifters *Nachsommer* als Utopie der ästhetischen Erziehung. En Vosskamp, W. (ed.), *Utopieforschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, vol. 3, pp. 333-357. Stuttgart, Suhrkamp.

- Hornig, G. (1980). Perfektibilität: Eine Untersuchung zur Geschichte und Bedeutung dieses Begriffs in der deutschsprachigen Literatur. En Gründer, K. (ed.), *Archiv für Begriffsgeschichte*, vol. 24, pp. 221-257. Bonn, Grundmann.
- Jacobs, J. (1981). *Wilhelm Meister und Seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. München, Wilhelm Fink.
- Jauss, H. R. (1984). Rousseaus Nouvelle Héloïse und Goethes Werther im Horizontwandel zwischen französischer Aufklärung und deutschem Idealismus. En *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, pp. 585-653. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- _____. (1986 [1977]). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética. (Siles, J. y Fernández-Palacios, E., trad.). Madrid, Taurus.
- _____. (1990). Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno. En *Studien zum Epochenwandel der ästhetischen Moderne*, pp. 67-103. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- _____. (1995). *Estudios sobre las etapas de la modernidad estética*. Madrid, Visor.
- Jost, F. (1969). La tradition du *Bildungsroman*. En *Comparative Literature*, núm. XXI/2, pp. 97-115.
- _____. (1983). Variations of a Species: The Bildungsroman. En *Symposium*, núm. 37, pp. 125-144.
- Kant, I. (1941). *Filosofía de la Historia*. (Imaz, E., trad.). México, Fondo de Cultura Económica.
- Killy, W. (1967). Utopische Gegenwart. Stifter: "Der Nachsommer". En *Romane des 19. Jahrhunderts. Wirklichkeit und Kunstcharakter*. München, Beck.
- Klingenberg, A. (1982). Das Verhältniss von Individuum und Gesellschaft in seiner Entwicklung von der Lehr- zu den ,Wanderjahren. En Rönisch, S. (ed.), *Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturtheorie*, vol. 28, núm. 10, pp. 142-145. Berlín, Aufbau.
- Kocka, J. (1995). The Middle Classes in Europe. En *The Journal of Modern History*, núm. 67/4, pp. 783-806.
- Köhn, L. (1969). *Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht*. Stuttgart, Metzler.

- Korff, H. A. (1966). *Geist der Goethezeit*. Darmstadt, WBG.
- Kracauer, S. (2006). El ornamento de la masa. En *Estética sin territorio*, pp. 257-274. (Jarque, V., trad.). Valencia, Cajamur.
- Krimmer, E. (2004). Mama's Baby, Papa's Maybe: Paternity and *Bildung* in Goethe's *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. En *The German Quarterly*, num. 77/3, pp. 257-277.
- Kürschner, J. (1955). *Lexikon der sechs Weltsprachen*. Berchtesgaden, Zimmer und Herzog.
- Lämmert, E. (1993). Der Autor und sein Held im Roman des 19. und 20. Jahrhunderts. *The German Quarterly*, núm. 66/4, pp. 415-451.
- Leach, E. (1989 [1976]). Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos. Una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social. (Sánchez Fernández, O., trad.). 4a. ed. Madrid, Siglo Veintiuno.
- Lindau, M.-U. (1974). Stifeters 'Nachsommer'. En *Roman der verhaltenen Rührung*. Berna, Francke.
- Löwenthal, L. (1990). Teil 2. Studien zum Deutschen Roman des 19. Jahrhunderts. En *Das bürgerliche Bewußtsein in der Literatur*, pp. 300-444. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Lukács, G. (1959). *El asalto a la razón*. Barcelona, Grijalbo.
- _____. (1966 [1938]). El ideal del hombre armonioso en la estética burguesa. En *Problemas del Realismo*, pp. 111-124. (Gerhard, C., trad.). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1968 [1947]). *Goethe y su época. Precedido de Minna von Barnhelm*. (Sacristán, M., trad.). Barcelona, Grijalbo.
- _____. (1970 [1951]). Gottfried Keller. En *Realistas alemanes del siglo XIX*, pp. 159-253. (Muñoz, J., trad.). Barcelona, Grijalbo.
- _____. (1972 [1948]). *El joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista*. (Sacristán, M., trad.). Barcelona, Grijalbo.
- _____. (1975 [1911]). *El alma y las formas y Teoría de la novela*. (Sacristán, M., trad.). Barcelona, Grijalbo.
- _____. (1988). *Die Theorie des Romans*. Stuttgart, DTV.

- _____. (2000 [1912]). Acerca de la pobreza de espíritu. Una conversación y una carta. En *Pensamiento de los confines*, núm. 8, pp. 190-197. (Vedda, M., trad.).
- _____. (2011 [1934-1940]) *Escritos de Moscú*. (Koval, M. y Vedda, M., trad.). Buenos Aires, Gorla.
- Mann, T. (1961 [1932]). Goethe como representante de la época burguesa. En *Cervantes, Goethe, Freud*, pp. 69-104. (De Torre, G., trad.). Buenos Aires, Losada.
- _____. (1993). Der Entwicklungsroman. En *Essays*, vol. 1, pp. 288-291. Frankfurt/M., Fischer.
- Mannheim, K. (1973 [1929]). La mentalidad utópica. En *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, pp. 195-266. (Terron, E., trad.). Madrid, Aguilar.
- Marcuse, H. (1978). *Der deutsche Künstlerroman*. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Martínez, M. y Scheffel, M. (2011 [1999]). *Introducción a la narratología: hacia un modelo analítico-descriptivo de la narración ficcional*. (Koval, M., trad.). Buenos Aires, Las Cuarenta.
- May, K. (1957). Wilhelm Meisters Lehrjahre, ein Bildungsroman?. En *DVJS*, núm. 31/1, pp. 1-37.
- Mayer, G. (1992). *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Stuttgart, Metzler.
- Mayer, H. (1970 [1968]). *La literatura alemana desde Thomas Mann*. (Lorenzo, M. P., trad.). Madrid, Alianza.
- Meier, H. (1977). Gottfried Kellers ‚Grüner Heinrich. Betrachtungen zum Roman des poetischen Realismus. Zürich/München, Artemis.
- Mendelssohn, M. (1981). Über die Frage: Was heisst aufklären?. En *Gesammelte Schriften*, tomo 6/1, pp. 115-118. Stuttgart, Friedrich Fromann.
- Miles, D. H. (1974). The Picaro's Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman. En *PMLA*, núm. 89/5, pp. 980-992.
- Minden, M. (1997). *The german Bildungsroman. Incest and Inheritance*. Cambridge, University of Cambridge.

- Moretti, F. (1987). *The way of the world. The Bildungsroman in European Culture*. Londres, Verso.
- Morgenstern, K. (1988). Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane / Über das Wesen des Bildungsromans / Zur Geschichte des Bildungsromans. En Selbmann, R. (ed.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, pp. 45-54, 55-72 y 73-99. Darmstadt, WBG.
- Müller, K.-D. (1981). Utopie und Bildungsroman. Strukturuntersuchungen zu Stifters *Nachsommer*. En *Bürgerlicher Realismus. Grundlagen und Interpretationen*, pp. 115-138. Königstein, Athenäum.
- Muschg, W. (2007). Epílogo del editor alemán. En Döblin, A. *Berlin Alexanderplatz*, pp. 51-70. Madrid, Cátedra.
- Neumann, G. (1985). Der Wanderer und der Verschollene. Zum Problem der Identität in Goethes *Wilhelm Meister* und in Kafkas *Amerika-Roman*. En Stern, J. y White, J. (eds.), *Paths and Labyrinths*, pp. 43-65. Londres, University of London.
- O'Boyle, L. (1968). Klassische Bildung und soziale Struktur in Deutschland zwischen 1800 und 1848. En *Historische Zeitschrift*, núm. 207, 584-608.
- Pascal, R. (1956). *The German Novel. Studies*. Manchester, Winter.
- Paul, J.-M. (1998). Karl Philipp Moritz: Die unmögliche Aufklärung. En Theis, R. (ed.), *Aufklärung*, vol. 10/1, pp. 81-97. Stuttgart, Felix Meiner.
- Plumpe, G. (1996). Roman. En McInnes, E. y Plumpe, G. (eds.), *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, vol. 6, Bürgerlicher Realismus und Gründerzeit 1848-1890, pp. 529-689. Múnich-Viena, Hanser.
- Ratz, N. (1988). *Der Identitätsroman. Eine Strukturanalyse*. Tübingen, Niemeyer.
- Rauhut, F. (1965). Die Herkunft der Worte und Begriffe Kultur, civilisation und Bildung. En Klafki, W. (ed.), *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs*, pp. 11-22. Weinheim, Julius Beltz.
- Rousseau, J.-J. (1846). *Œuvres complètes*, vol. 1. París, Société des publications illustrées.
- _____. (1964). *Emile ou De l'éducation*. París, Garnier Classiques.

- Ruppert, W. (1983). *Bürgerlicher Wandel. Die Geburt der modernen deutschen Gesellschaft im 18. Jahrhundert*. Frankfurt/M., Fischer.
- Sagmo, I. (1982). *Bildungsroman und Geschichtsphilosophie. Eine Studie zu Goethes Roman Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Bonn, Bouvier.
- Sammons, J. L. (1981). The Mystery of the Missing Bildungsroman. En *Genre*, núm. 14, pp. 229-246.
- Sauder, G. (1974). *Empfindsamkeit*, vol. 1. Stuttgart, Metzler.
- Schiller, F. (1920 [1795]). *La educación estética del hombre, en una serie de cartas*. (Morente, M. G., trad.). Madrid, Calpe.
- _____. (1952). *Werke in drei Bänden*, vol. 2. Wiesbaden, Insel.
- Schiller, F. y Körner, Ch. G. (1973). *Briefwechsel zwischen Schiller und Körner*. Múnich, Winkler.
- Schiller, F. y Goethe, J. W. (2005). *Briefwechsel*. Leipzig, Insel.
- Schings, H.-J. (1977). *Melancholie und Aufklärung*. Stuttgart, Metzler.
- _____. (1984). Agathon, Anton Reiser, Wilhelm Meister. Zur Pathologie des modernen Subjekts im Roman. En Wittkowski, W. (ed.), *Goethe im Kontext. Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration. Ein Symposium*, pp. 42-68. Tübingen, Niemeyer.
- Schlaffer, H. (1980). *Wilhelm Meister: Das Ende der Kunst und die Wiederkehr des Mythos*. Stuttgart, Metzler.
- Schlegel, A. W. y Schlegel, F. (1992). *Athenaeum. Eine Zeitschrift*. Darmstadt, WBG.
- Seidler, H. (1961). Wandlungen des Deutschen Bildungsroman im 19. Jahrhundert. En *Wirkendes Wort*, núm. 11, pp. 148-162.
- Selbmann, R. (1988). Einleitung. En *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, pp. 1-44. Darmstadt, WBG.
- _____. (1994). *Der deutsche Bildungsroman*. Weimar, Metzler.
- Sjögren, H. O. (1972). *Marble Statue*. Chapel Hill, University of North Carolina.

- Sorg, K.-D. (1983). Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann. Heidelberg, Winter.
- Stahl, E. L. (1988). Die Entstehung des deutschen Bildungsromans im achtzehnten Jahrhundert. En Selbmann, R. (ed.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, pp. 123-181. Darmstadt, WBG.
- Stanitzek, G. (1988). Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur. Zur Frühgeschichte des deutschen Bildungsromans. En *DVJS*, núm. 62/3, pp. 416-450.
- Starobinski, J. (1983 [1957]). *La transparencia y el obstáculo*. (Noriega, S., trad.). Madrid, Taurus.
- Steinecke, H. (1984). *Wilhelm Meister* und die Folgen. Goethes Roman und die Entwicklung der Gattung im 19. Jahrhundert. En Wittkowski, W. (ed.), *Goethe im Kontext. Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration. Ein Symposium*, pp. 89-112. Tübingen, Niemeyer.
- Steiner, U. (1997). Wilhelm Meisters Lehrjahre. En *Goethe Handbuch in vier Bänden*, pp. 113-152. Weimar, Metzler.
- Swales, M. (1982). Utopie und Bildungsroman. En Vosskamp, W. (ed.), *Utopieforschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, vol. 3, pp. 218-226. Stuttgart, Suhrkamp.
- Titzmann, M. (2002). Die Bildungs - Initiationsgeschichte der Goethe-Zeit und das System der Altersklassen im anthropologischen Diskurs der Epoche. En Danneberg, L. y Vollhardt, F. (eds.), *Wissen in Literatur im 19. Jahrhundert*, pp. 7-64. Tübingen, Niemeyer.
- Tubach, F. (1960). *Perfectibilité*: der zweite Diskurs Rousseaus und die Deutsche Aufklärung. En Colleville, M. (ed.), *Etudes germaniques*, vol. 15, pp. 144-151. Paris, Didier.
- Völkel, B. (1991). Karl Philipp Moritz und Jean-Jacques Rousseau. Aussenseiter der Aufklärung. En Hermand, J. (ed.), *German Life and Civilization*, vol. 10. Frankfurt/M., Peter Lang.
- Vedda, M. (2015). *Leer a Goethe*. Buenos Aires, Quadrata.
- Vosskamp, W. (1982). Einleitung. En Vosskamp, W. (ed.), *Utopieforschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, vol. 1, pp. 1-10. Metzler, Stuttgart.

- _____. (1989). Der Bildungsroman als literarisch-soziale Institution. Begriffs- und Funktionsgeschichtliche Überlegungen zum deutschen Bildungsroman am Ende des 18. Jahrhunderts. En Wagenknecht, Ch. (ed.), *Zur Terminologie der Literaturwissenschaft*, pp. 337-352. Stuttgart, Metzler.
- _____. (1990). Utopian Thinking and the concept of *Bildung*. En Berghahn, K. y Grimm, R., *Utopian Vision. Technological Innovation and Poetic Imagination*, pp. 63-74. Heidelberg, Carl Winter.
- _____. (1992). Bildungsbücher: Zur Entstehung und Funktion des deutschen Bildungsromans. En Schöwerling, R. y Steinecke, H. (eds), *Die Fürstliche Bibliothek Corvey. Ihre Bedeutung für eine neue Sicht der Literatur des frühen 19. Jahrhunderts*, pp. 134-146. Beiträge des 1. Internationalen Corvey-Symposions 25.-27. Oktober 1990 in Paderborn. München, Wilhelm Fink.
- Vierhaus, R. (1972). Bildung. En Brunner, O. et. al. (eds.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, vol. 1., pp. 508-551. Stuttgart, Klett.
- Villwock, P. (1996). Kommentar. En Keller, G., *Sämtliche Werke*, vol. 3, pp. 863-1024. Frankfurt/M., Deutscher Klassiker.
- Wellbery, D. E. (1996). Die Enden des Menschen. Anthropologie und Einbildungskraft im Bildungsroman. En Stierle, K. y Warning, R. (eds.), *Das Ende. Figuren einer Denkform*, pp. 600-639. München, Wilhelm Fink.
- Willms, B. (1970). Gesellschaftsvertrag und Rollentheorie. En *Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie*, núm. 1, pp. 275-298.
- Wirschem, K. (1986). Die Suche des bürgerlichen Individuums nach seiner Bestimmung. Analyse und Begriff des Bildungsroman, erarbeitet am Beispiel von Wilhelm Raabes Hungerpastor und Gustav Freytags Soll und Haben. En Bänsch, D. (ed.), *Marburger Germanistischen Studien*, vol. 5. Frankfurt/M, Peter Lang.
- Wundt, M. (1932). *Goethes Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals*. Berlin, De Gruyter.









