

Reflexiones sobre el sujeto en el primer Bildungsroman

Víctor Escudero Prieto

Master 'Construcción y representación de identidades culturales'
Departamento de Filología Románica
Universitat de Barcelona
Curso 2007/2008

Trabajo de investigación
Directora: Nora Catelli

PROPÓSITOS Y ORIENTACIÓN	2
I. ANTES Y DESPUÉS DEL <i>WILHELM MEISTER</i>	6
Gestaciones y genealogías	7
Breve recorrido histórico por la recepción crítica del Bildungsroman	11
La <i>querelle</i> alrededor del <i>Wilhelm Meister</i> de Goethe	11
Lecturas sobre la socialización del héroe	13
La cuestión de la <i>germanidad</i> del Bildungsroman	15
La renovación crítica en el siglo XX	17
« <i>The Bildungsroman as a “symbolic form” of modernity</i> »	20
II. MARCO FILOSÓFICO Y ESTÉTICO DEL PRIMER BILDUNGSROMAN	24
El <i>Wilhelm Meister</i> y la polémica entorno a la idea de ‘Bildung’	27
Modelos de sujeto	27
<i>Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister</i> o el vértigo de la emancipación	31
La reacción del <i>Enrique de Ofterdingen</i> a la luz de Fichte	41
Fichte: el límite como posibilidad de libertad	41
La teleología del origen en <i>Enrique de Ofterdingen</i> de Novalis	44
La alternativa del sujeto estético	51
La educación para la belleza de Schiller	51
La necesidad de un sistema: ‘El más antiguo programa sistemático del idealismo alemán’	55
El Ser trágico de <i>Hiperión</i>	56
El aprendizaje del escepticismo: <i>Gato Murr</i>	64
III. REFLEXIONES FINALES PARA UN NUEVO COMIENZO	72
BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	78

PROPÓSITOS Y ORIENTACIÓN

La presente monografía estudia el nacimiento del Bildungsroman* y su configuración como género novelístico a través de una lectura comparativa entre cuatro de sus primeras muestras y un recorrido por las preguntas y necesidades filosóficas ante las que se sitúan. El itinerario que aquí comienza nace, pues, de un diálogo entre dos momentos históricos que suelen identificarse con el nacimiento y ocaso de la Modernidad, esto es, la salida del siglo XVIII y la actualidad. De ahí que el movimiento general tanto de sus partes como del todo refleje también la oscilación derivada de analizar las obras de entonces con enfoques y prismas de ahora. Así pues, las lecturas desarrolladas en este trabajo tratan de, por un lado, establecer cuáles son los debates filosóficos del momento con los que dialogan las obras analizadas, y por el otro, descifrar cómo esas mismas obras proponen una relación problemática con algunos aspectos esenciales de su propia constitución estética. A través de ambas líneas de estudio se prestará especial atención a los elementos que permiten definir el Bildungsroman y lo convierten en un escenario privilegiado donde se reflejan aspectos básicos del proceso de formación del nuevo paradigma estético y filosófico que cristaliza camino del siglo XIX.

Como primera definición aproximada, el Bildungsroman o novela de formación es el relato que aborda la peripecia de un personaje en su periplo hacia la edad adulta, subrayando todos aquellos episodios y pasajes que jalonan la progresiva construcción de su conciencia y de su identidad.¹ El estudio comparado de cuatro de sus primeras muestras —*Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1796-1796), *Enrique de Ofterdingen* (1802), *Hiperión* (1797-1799) y *Puntos de vista y consideraciones del Gato Murr sobre la vida...* (1820-1822)— permitirá observar cómo las obras que van definiendo dicho género escrutan la posibilidad de pensar el sujeto desde nuevas posiciones que se derivarán del pensamiento kantiano e irán recogiendo la tradición que, posteriormente, conduce al idealismo, no sin cuestionamientos internos ni reminiscencias nostálgicas de paradigmas anteriores. Por ello, cada uno de los

* En el presente trabajo, se utilizará el término Bildungsroman sin cursiva ni comillas para no sobrecargar tipográficamente la redacción dada la frecuencia con la que aparece en ella tal palabra.

¹ Se utilizará indistintamente 'Bildungsroman' y 'novela de formación' aunque el primer término —como se explica en el apartado 'La cuestión de la *germanidad* del Bildungsroman'— tiene unas connotaciones características dentro de la tradición germánica de entresiglos. El presente trabajo apenas alude a otras tradiciones nacionales, por lo que se usarán ambas rúbricas indistintamente.

acercamientos a dichas obras irá acompañado por una exposición del entorno filosófico con el que dialoga. El fin que se persigue es dibujar en conjunto un tapiz lo menos incompleto posible del escenario en el que surge el nuevo género novelístico, y advertir cómo este es inseparable del advenimiento del sujeto moderno. Este nuevo sujeto -de cuya formación identitaria tratan de dar cuenta las novelas— es una entidad problemática que, por definición, escapa a la rigidez de unos límites estables. De ahí que esa cuestión —la de los límites, ya sean de la individualidad en su interacción con la alteridad, o los de la propia narración— se acabe convirtiendo en uno de los principales motores que impulsan el autocuestionamiento que caracteriza a buena parte de las obras analizadas. Como ocurre con la Modernidad, el Bildungsroman lleva inscrito desde su nacimiento su propia crítica y la conciencia de ser una entidad caracterizada por su permanente provisionalidad, pues advierte desde el principio que debe buscar sus propias reglas de funcionamiento en su interior y contra sí misma en un proceso sin convalidación definitiva.

La formación de los protagonistas y de la novela en tanto que narración, pues, estará determinada por esa conciencia de la propia conflictividad. En algunos casos, se pondrá en cuestión la identificación de formación y progreso —por ejemplo, con esquemas que alternan la sucesividad y la repetición en los pasajes clave que definen la identidad del protagonista. En otros, se buscará la realización individual lejos de la posibilidad de conseguir la armonía con la comunidad en la que aparentemente se debía ingresar. Todos ellos, no obstante, cuestionarán el papel de la alteridad en el periplo formativo, y eso devolverá a los personajes el vislumbre de la propia carencia, ya sea a través de la relación del sujeto con su historicidad o de la necesidad de representarse a través de las determinaciones del lenguaje. La novela de formación, como el sujeto que ponen en liza, se enfrentan a la problematicidad de establecer una coherencia y una conclusión a un desarrollo que empieza a ser entendido como un proceso histórico que solo termina con la muerte. De ahí que el recurso a la ironía esté presente en casi todas las obras, y acabe convirtiéndose en un elemento seminal del género. Estos debates se hospedan ya en las reflexiones filosóficas que enmarcan el nacimiento del Bildungsroman y los breves acercamientos a ellas permitirán atisbar en las novelas analizadas algunas propuestas que anticipan cuestiones esenciales del pensamiento estético del siglo XX. Eso hace que una lectura actual de tales novelas —es decir, una lectura que sea consciente de las marcas de época que lleva inscritas— resulte tan iluminadora.

Aunque, como ya mostraran en su día estudiosos como Mircea Eliade o Joseph Campbell, el relato y el mito iniciático están presentes en todas las culturas conocidas y su origen se remonta a tiempos lejanos, el Bildungsroman, que asume dicha tradición ancestral, se presenta como una solución específica de la Modernidad, como se verá en el primer capítulo del trabajo. En este se tejerá un tapiz panorámico del contexto filosófico-literario en el que surge la obra que —salvo algunas excepciones— se ha considerado como el primer Bildungsroman, es decir, el *Wilhelm Meister* de Goethe, así como el inmediato debate que se origina alrededor de esta novela y que puede observarse como el inicio de la configuración de tal forma literaria como género novelístico. Para rastrear ese proceso se llevará a cabo a continuación un somero repaso, por un lado, de las principales polémicas y puntos de interés que ha suscitado su progresiva canonización dentro de la recepción literaria y, por el otro, de las distintas aproximaciones teóricas al género a lo largo de todo el siglo XIX y XX, haciendo especial hincapié en la corriente —que pervive discontinuamente a lo largo de ambos siglos— que se acerca al Bildungsroman como género en el que anida buena parte de los rasgos definitorios de la Modernidad.

Partiendo de esta última perspectiva, el segundo capítulo desplegará el grueso de la monografía. En él se desarrollarán las lecturas de las cuatro novelas propuestas vinculándolas siempre al marco filosófico al que aluden mayoritariamente: el *Wilhelm Meister* y los debates entorno a la educación, *Enrique de Ofterdingen* y el pensamiento de Fichte, *Hiperión* y la vía estética propuesta por Schiller, y, finalmente, *Gato Murr* como revisión escéptica del género. Por ese motivo, las aproximaciones a las obras no tratan de ser exhaustivas ni de recoger un análisis pormenorizado de la ingente bibliografía que han generado tras su aparición, sino de dibujar distintas puertas de entrada a la trama que se ha venido exponiendo hasta aquí.² La elección de las cuatro novelas mencionadas responde a la intuición de que, a pesar de que se sitúan indiscutiblemente en los más alto del canon de la época y eso las hace especialmente representativas del relato filosófico y estético que ayudan a forjar, todas ellas son obras que, en su singularidad, plantean dificultades muy significativas en relación a tal relato histórico, y a su misma inclusión dentro de los límites del Bildungsroman.

² De hecho, el desconocimiento del alemán ha impedido acceder a trabajos que no estén traducidos. Es de esperar, no obstante, que dicha carencia no influya de forma determinante en el desarrollo de las distintas lecturas que se proponen.

Todo ello con el objetivo de que el presente trabajo sirva como punto de partida para un posterior desarrollo más exhaustivo en el marco de una tesis doctoral sobre la novela de formación en la tradición hispanoamericana. Así, estudiar el origen del género novelístico y las necesidades filosóficas que lo impulsan, permitirá comprender más atinadamente la posterior exportación de tal forma literaria a otras latitudes temporales y espaciales, con la necesaria deformación que eso conlleva y las consecuentes preguntas sobre la pervivencia de la forma literaria que suscita. Analizar qué está en juego en la necesidad de relatar la formación identitaria del sujeto moderno en sus inicios, pues, parece un paso previo ineludible para afrontar los desafíos que plantea la profunda reelaboración de tal relato que se lleva a cabo a lo largo de todo el siglo XX, a través de una ilustre retahíla de novelas que proponen sucesivamente nuevas perspectivas y reelaboraciones del género. Antes, no obstante, de alcanzar esa etapa del camino, este trabajo trata de situar un lugar desde el que iniciar el recorrido y un horizonte hacia el que dirigirse. Para alcanzar el punto de partida que construye este trabajo, se han usado alforjas llenas de las nutritivas aportaciones de toda la bibliografía reseñada al final del mismo, aunque con mención especial a *Sobre el Meister de Goethe* de Friedrich Schlegel, y a los ensayos de Lukács, Bakhtin, Moretti y Kontje sobre la novela y el Bildungsroman; a las iluminadoras reflexiones sobre estética y Modernidad de Manfred Frank, Andrew Bowie y José Luis Villacañas; y, finalmente, a la variada recopilación de artículos sobre el Bildungsroman editada por James Hardin.

I. ANTES Y DESPUÉS DEL *WILHELM MEISTER*

En un momento en el que la novela carece todavía del respeto literario de buena parte de las clases cultas europeas, la aparición y progresiva definición de los contornos del Bildungsroman como género novelístico se antoja doblemente problemática. En el contexto alemán de finales del XVIII, la novela está asociada a una lectura recreativa, y las obras concretas llamadas a dar un vuelco a dicha concepción con la llegada de los románticos y del Idealismo empiezan a aparecer de forma irregular y aislada a partir de la década de los 70 —con la irrupción, por ejemplo, del *Sturm und Drang*. Sin embargo, la publicación del *Wilhelm Meister* entre 1795 y 1796 desata numerosas reacciones que crean inmediatamente un debate de intensa hondura alrededor de la obra, que enseguida es percibida como un referente literario. Sorprende observar cómo algunas de las más lúcidas interpretaciones de dicha novela vertidas en ese inmediato cruce de cartas y artículos aflorarán de nuevo cuando en el siglo XX se produzca una renovación en las lecturas del género en su conjunto. Antes de que eso suceda, es decir, a lo largo de todo el XIX y de las primeras décadas del siglo siguiente, se llevarán a cabo distintas tentativas de fijar los principales ejes que deben regir la definición del Bildungsroman a partir de la incontestable matriz que para tal empresa supone la novela de Goethe. Un somero recorrido a través de la recepción crítica del Bildungsroman permitirá observar dichos debates y, de esa manera, reconocer mejor la ambición y el alcance de los nuevos desafíos que ha suscitado el género en las últimas décadas. Es preciso, pues, empezar por describir escuetamente el escenario literario que ya en el XVIII prepara e impulsa la aparición de dicha forma novelística.

Gestaciones y genealogías

Al tratar de resumir la orientación general del siglo XVIII en su ya clásico ensayo *La filosofía de la Ilustración*, Ernst Cassirer ponía el acento en la significativa sustitución del ‘esprit de système’ por el ‘esprit systématique’ que se produjo entonces, en la transición entre una visión mecanicista y teórica que proyectaba sobre el mundo los apriorismos generados por un sistema determinado y un acercamiento más ecléctico a los fenómenos analizados a partir de la experiencia y de la capacidad analítica de la razón. En ese sentido, no se trató tanto de una originalidad creadora en los principios postulados cuanto de una evolución de la metodología y una reorientación de los intereses. Aun así, el XVIII construye un nuevo escenario para el debate en el que la razón crítica está legitimada para cuestionar los paradigmas culturales y científicos heredados de siglos anteriores. A través de esa empresa inquisitiva —que tiene tal vez su mejor exponente en la *Enciclopedia* de Diderot y D’Alembert iniciada a mediados de siglo— surge una nueva idea de la humanidad y del individuo que tiene por finalidad una difícil combinación entre la cohesión de la primera y la emancipación de este último, y tiene en el progresivo surgimiento de la sociedad urbana un nuevo desafío que afrontar. El ‘Sapere aude’ que Kant toma de Horacio como lema en su respuesta a la pregunta «¿Qué es la Ilustración?» (1784) es toda una declaración de principios en esa dirección.

Dichas transformaciones pueden rastrearse también en la evolución que experimentan las formas novelescas a lo largo del mismo período. Para Alain Montandon, por ejemplo, la novela del XVIII se caracteriza «*par un regard qui se tourne dynamiquement vers le réel en réaction aux roman précieux et par l’agitation des débats moraux et les émois de la sensibilité*» (Montandon, 1999 : 3). Tales búsquedas se vehiculan a través de nuevas formas —como el diálogo o la epístola— y de nuevas técnicas —el juego con el lector, la presencia de un narrador proteico— que, en cierto modo, configuran gradualmente un género sin convalidación teórica hasta aquel momento. De hecho, la novela como tal carece todavía entonces de un estatuto claro dentro de la esfera literaria. La nula atención que le dedican las autoridades clásicas en sus preceptivas y su escasa regularidad formal hacen que aún en el siglo XVIII «*les discours sur le roman oscillent, surtout en France, entre une virulente condamnation et une réhabilitation sous couvert d’utilité*» (28). La condena le llega bajo la acusación de

ser frívola y prolija en vicios, mientras que su defensa, aunque esgrime también argumentos morales, insiste en que contribuye a la formación del lector sin olvidar que también es capaz de «*éveiller le goût de la lecture, de faire oublier les chagrins quotidiens, d'apprendre l'art de la conversation, et de pouvoir tirer une morale*» (32). En definitiva, las diatribas entorno a la novela del XVIII dan cuenta de un género que suscita nuevos desafíos pero que carece todavía de una genealogía que la dignifique. Este panorama dará un vuelco con la llegada de los románticos, que verán precisamente en esa forma literaria el género que mejor expresa la complejidad de los tiempos.

Sin embargo, antes de que irrumpa dicha generación, aparece también en Alemania el *Ensayo sobre la novela* de Friedrich von Blackenburg (1774) —significativamente el mismo año de publicación del *Werther* de Goethe—, un tratado que «*opère une véritable révolution dans les théories romanesques de l'époque*» (41). Para empezar, defiende la legitimidad de la ficción como recurso auxiliar para llegar a la verdad similar al que utilizan los historiadores dentro «*de une construction rationnelle régie par une finalité clairement déterminée*» (47). Además, lejos de las polémicas intelectuales francesas, Blackenburg recoge buena parte de los postulados de la *Aufklärung* alemana y los orienta hacia la representación del individuo. Para él, «*le roman réfléchit et exprime la prise de conscience de l'homme comme individu, c'est-à-dire, comme principe actif agissant/réagissant dans un système de causes et d'effets en devenir*» (46). No resulta difícil atisbar la proximidad de esta primera definición con la del Bildungsroman como género novelístico. De hecho, tras muchos años atribuyendo la paternidad de tal término primero a Wilhelm Dilthey y más tarde a Karl Morgentern —críticos de finales e inicios del XIX respectivamente—, se descubrió que, en realidad, fue Blackenburg el que la acuñó en este ensayo por primera vez —aunque no sistematizó ni acotó su uso como sí que lo hicieron las otras dos figuras mencionadas. Es más, la novela que Blackenburg escogió como modelo canónico para su reflexión fue *Agathon* (1767) de Wieland, considerado por muchos como el más claro precedente del *Wilhelm Meister* —y por algunos otros, el primer ejemplo de Bildungsroman, al lado de *Anton Reiser* (1785-1790) de K. P. Moritz. De ahí que no extrañe comprobar que la toma de conciencia que, según él, debía reflejar la novela, fuera más bien «*un mouvement de connaissance, (...) un combat de soi-même avec soi-même*» (46), con lo que incorpora al género una noción de temporalidad conflictiva —clave para entender los *enjeux* del Bildungsroman— que ya se empezaba a vislumbrar en algunos de sus más preclaros exponentes del XVIII.

En el tratado de Blackenburg, pues, se advierte cómo «*the German theory of the novel begins with the appropriation of the concept of “Bildung”*» (Kontje, 1993: 1), es decir, de la educación y de la cultura. De hecho, como se ha comentado anteriormente, el siglo XVIII acaba situando al individuo en el centro de su búsqueda y se cuestiona sobre el papel del mismo en un contexto histórico en el que se atisban profundos cambios sociales —*grosso modo*, la caída del Antiguo Régimen—, que tendrán en la Revolución Francesa una primera manifestación incendiaria, pero que se acabarán imponiendo con mayor o menor velocidad en buena parte de Europa. La emergencia de la burguesía como clase social jugará un papel clave en la creación de una sociedad de ciudadanos y en la sensación de descomposición de los ideales aristocráticos. La sustitución en el poder de una clase por la otra —como tan lúcidamente plasma ya el *Wilhelm Meister* (365ss)— conducirá a una nueva visión del ser humano en la que su esencia ya no vendrá determinada apriorísticamente por la pertenencia, sino que tendrá que ser conquistada. Es ahí donde el papel de la formación y de la autoconstrucción en el devenir temporal adquieren una profunda relevancia.

Esta conquista de la libertad social lleva aparejada la separación entre el espacio público y privado, entre el individuo y un mundo que cada vez más se caracteriza por la especialización y la fragmentación de las esferas. Por eso la filosofía del XVIII tiende cada vez con más intensidad hacia la reflexión entorno a la nueva subjetividad que de ello se deriva y a su relación con un entorno que deja de poder interpretarse a partir de un modelo universal o divino. Escrutando esa senda, Kant, al que muchos consideran un punto de inflexión respecto al pensamiento sobre el sujeto iniciado por Descartes, lega a sus herederos una escisión irresuelta entre la libertad moral del ser humano y la necesidad que rige la naturaleza. De la negociación con esa quiebra del individuo surgirá a finales del XVIII el Bildungsroman en un intento de reencontrar formas de pensar de nuevo al sujeto —sobre eso tratará precisamente el segundo capítulo.

Como se ha visto, pues, las primeras obras que empiezan a conformar el género del Bildungsroman tratan de responder a un debate complejo en el que se entrecruzan aspectos socio-históricos, filosóficos y literarios. Desde este último ámbito, se ha visto el Bildungsroman como el crisol de varios géneros anteriores (Montandon, 1999; Pavel, 2005), como síntesis, entre otros, del relato de aventuras y viajes, de la novela satírica o sentimental, así como de los distintos géneros de confesiones pietistas y autobiográficos. De ahí que, en muchas ocasiones se cite a obras como la *Ciropedia* de Jenofonte, el *Parzival* (1200) de Eschembach o las *Confesiones* de San Agustín, con sus

narraciones alrededor de las pruebas formativas del protagonista, como antecesores o, más aún, prefiguraciones del Bildungsroman. Pero tal vez sea la novela picaresca de raíz hispánica —con ilustres ejemplos en el XVIII europeo— el género que más se le acerca. Igual que el personaje en formación del Bildungsroman, el pícaro encadena una serie de experiencias que lo llevan a su situación final en la novela, produciéndose una progresión que sirve también como reflexión —en la mayoría de los casos satírica— sobre la sociedad de la época. Sin embargo, el pícaro carece de la dinámica organizadora y universalizante que caracteriza al protagonista de la novela de formación. Hay en la novela picaresca una insistencia en la repetición —ascenso y caída— que se aleja del esquema temporal manejado por el Bildungsroman. Aun así, es posible ver en el *Lazarillo de Tormes* (¿1554?) o en *Moll Flanders* (1722) precedentes de algunos de los principales rasgos que caracterizan a novelas como *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* o *Gato Murr*.

Como suele pasar con los géneros literarios, en conclusión, el Bildungsroman parte de la refundición de elementos característicos de formas literarias previas. Esto se acentúa más si cabe en un momento en el que la novela está construyendo los cimientos sobre los que fundará el prestigio irrefragable que se le otorgará en el siglo XIX. Pero algunos de los rasgos fundamentales que tendrá entonces —como la inclusión de un devenir temporal y procesual o la capacidad para reflejar las transformaciones sociales— se gestan ya a lo largo del XVIII y serán capitales para la eclosión del Bildungsroman. Dicho género novelístico responde, como se ha visto, a los nuevos desafíos que se ciernen sobre el sujeto en un momento de reestructuración social. De todo ello se puede concluir que el abandono del ‘esprit de système’ al que aludía Cassirer acarrió a finales del XVIII una escisión en el individuo que afectó a la mayor parte de creaciones culturales posteriores. En ese contexto, puede resultar paradójico que la principal respuesta a esa problematicidad del sujeto estribe en la construcción de nuevos sistemas filosóficos como los que propuso el Idealismo alemán. Aun así, dichos sistemas distan mucho de los que se propusieron hasta el XVIII y fundan su cohesión en los rasgos inmanentes del individuo. Con ellos precisamente dialogan las primeras novelas de formación desde su conciencia de la unidad extraviada.

Breve recorrido histórico por la recepción crítica del Bildungsroman

La querelle alrededor del *Wilhelm Meister* de Goethe

La publicación de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* entre 1795 y 1796 suscitó un inmediato debate entre algunas de las figuras más importantes del panorama intelectual alemán del momento. Dicha reacción reflejó, por un lado, la capacidad de irradiación y agitación de una figura de prestigio como Goethe, pero, por el otro, la novedad de algunas de las propuestas éticas y estéticas inscritas en tal obra. Cabe anotar también que la novela se inscribía en un debate entorno a la idea de 'Bildung' que, como se verá en el próximo capítulo, había permanecido vivo entre los pensadores alemanes de las décadas anteriores, y continuaría estándolo bastante tiempo todavía. De ahí que algunos de los primeros comentarios sobre la novela se mantengan en ese ámbito, sobre todo entre los compañeros de generación del autor. Así, en una carta a Goethe fechada el 8 de julio de 1796, Schiller ya advierte que «*Wilhelm was stepping from an empty, an indefinite ideal into a prescribed active life but without losing his idealism in the process*» (citado en Steinecke, 1991). Es precisamente la idea de progresión del protagonista hacia el equilibrio y el compromiso entre individuo y sociedad que parece presentar el final de la novela la que centra la mayor parte de las intervenciones y sirve para definir el posicionamiento de cada uno de los que intervienen en el inicio del debate.

C. G. Körner, por ejemplo, sigue la estela de Schiller en la carta que le escribe el 5 de noviembre de ese mismo año. En cambio, Wilhelm von Humboldt, también implicado en el debate sobre la educación e impulsor de algunas reformas ambiciosas en ese ámbito, no se muestra tan optimista en la lectura de la novela que le sintetiza a Goethe en una carta del 24 de noviembre. Así, aunque admite que la obra representa fielmente el mundo real como «*completely independent of a single individual, and precisely because of this, open for any individuality*», considera al personaje principal como «*devoid of any real goal*» (citado en Steinecke, 1991), con lo que su periplo acaba siendo errático y azaroso. Finalmente, el mismo Schiller retoma el hilo del debate y propone poco después —en carta del 28 de noviembre— una síntesis de las posturas: «*to him and around him everything happens, but not because of him*» (citado en Steinecke, 1991).

La irrupción en la polémica de jóvenes románticos como Novalis y Friedrich Schlegel unos meses después provocó una reorientación de los temas en litigio y, desde el primer momento, mostraron su recelo respecto al final de la novela. Tanto Schlegel como Novalis veían en él la claudicación del individuo ante los imperativos sociales, ante un *statu quo* contra el que ellos pretendían reaccionar. Las novelas que ambos escribieron al albur de la obra de Goethe —*Lucinde* (1799) y *Enrique de Ofterdingen* (1802) respectivamente— dan un vuelco precisamente a esa idea, y subrayan una trayectoria individual que conduce a una mayor autonomía respecto a la sociedad a través de un autoconocimiento que suele estar asociado con la aproximación a la creación artística y a la liberación de los esquemas morales reconocidos.³ La idea de construcción individual que defienden estos jóvenes escritores —sobre todo en el caso de Schlegel— considera que «*la verdad del hombre no es otra que la de sus propias contradicciones y sus incurables antinomias*» (Sánchez Meca, 1993: 75), por lo que se distanciarán respecto a los postulados sobre la necesidad del equilibrio en el sentido defendido por la generación anterior.

Para advertir la lucidez de tales propuestas, es preciso detenerse brevemente en el que tal vez sea la aportación más importante a ese debate prematuro: *Sobre el Meister de Goethe*, de F. Schlegel. Aparecido en la revista *Athenaeum* en 1798, dicho opúsculo tiene el interés de proponer un análisis pormenorizado de la novela a través de la mirada de uno de los ideólogos del incipiente Romanticismo, y de establecer unos criterios de lectura que desaparecerían en la recepción crítica inmediatamente posterior para volver a aflorar durante el siglo XX. Además, se acaba convirtiendo en una muestra fehaciente de la relación conflictiva y ambivalente que los primeros románticos tuvieron con dicha novela.⁴ Para empezar, y siguiendo la línea anticipada por Blackenburg, Schlegel estudia los elementos constructivos que sirven para dotar de coherencia a la obra como un todo. En ese sentido, establece el rol de los distintos personajes así como las relaciones que los unen dentro de la estructura narrativa, por un lado, y desbroza el esqueleto interno de la novela, por el otro. Para Schlegel, el *Wilhelm Meister* sigue un

³ La crítica a la obra fundacional de Goethe impulsa, pues, la aparición de nuevas novelas en su estela que ayudan a solidificar la base sobre la que se irá configurando el Bildungsroman: «*the attempt of these early Romantics to rewrite Goethe's novel in accordance with their own artistic belief marks the beginning of a continuing development in the history of the Bildungsroman and its criticism*» (Kontje, 1993: 13).

⁴ Entre los numerosos fragmentos que, por ejemplo, Novalis le dedicó al *Wilhelm Meister*, se pueden encontrar, desde elogios inequívocos —«*El Meister es una novel·la pura*» (Novalis, 1998: 225)— hasta críticas bastante despreciativas respecto a su carácter burgués y utilitarista —«*En el fons és un llibre desagradable i ximple [amb] el grau màxim de manca de poesia pel que fa a l'esperit*» (237).

modelo de construcción orgánico en el que todas las partes se vinculan entre sí y, a su vez, atesoran una función irreductible en relación con el todo de la obra, de modo que «*aucune pause n'est due au hasard ou dépourvue de signification [et] tout est à la fois moyen et fin*» (1999: 41). Con ello, Schlegel lleva a cabo un análisis de la novela que anticipa en buena medida las lecturas inmanentistas —la novela «*ne peut être compris qu'à partir de lui-même*» (45)— que en el siglo XX defenderán, por ejemplo, los formalistas rusos o los integrantes de la nueva crítica americana, y que, en el caso de los estudios sobre el Bildungsroman, emergerá tras la II Guerra Mundial.

El segundo elemento que reclama el interés para dicho estudio es la descripción de la función estructural que juega la ironía en la novela de Goethe. Para Schlegel, el autor «*ne mentionne pour ainsi dire jamais le héros sans quelque ironie*» (44), con lo que toda la seriedad de las propuestas inscritas en la novela se hallan ocultas tras una capa de distanciamiento respecto a los personajes, por una mediación que solo permite alcanzar la verdadera naturaleza de la obra por una vía indirecta. Sin tener en cuenta ese viso irónico resulta imposible alcanzar una interpretación satisfactoria de la obra —algo que también destacaría Novalis, al señalar que en dicha novela «*el més comú, igual que el més important, són considerats i representats amb ironia romàntica*» (1998: 235). Con este apunte, Schlegel señala uno de los rasgos que devendrá fundamental para las revisiones del género en el siglo XX, y que, sin embargo, pasó inadvertido a buena parte de sus contemporáneos. Su texto ejemplifica a la perfección las dos principales características de esta primera fase de recepción del *Wilhelm Meister*: el alto nivel teórico de la reflexión en ellos vertida, y la conciencia de que dicha obra debía convertirse en un modelo sobre el que fundamentar un nuevo género literario. Las numerosas novelas que aparecerán en los años siguientes en diálogo o incluso en oposición al *Wilhelm Meister* —pero conservando buena parte de su propuesta formal— así lo acabarán confirmando.

Lecturas sobre la socialización del héroe

Desde la aparición de las primeras novelas que se incluyen en el modelo del Bildungsroman, el debate alrededor del trayecto descrito por el héroe en relación con la sociedad, que ya Hegel, al hablar de la novela en general, caracterizaba como «*el conflicto entre la poesía del corazón y la prosa opuesta (...) de las circunstancias*

externas»,⁵ ha animado a buena parte de la crítica. En ese sentido, las lecturas políticas que enfatizan ora la emancipación del individuo ora la integración más o menos satisfactoria en una comunidad han ido reapareciendo a lo largo de los dos siglos de comentarios sobre el género. Aunque como ya se ha visto, los primeros debates entorno al *Wilhelm Meister* ya se orientan hacia ese asunto, es en la década de 1820 cuando pueden encontrarse las primeras muestras de este tipo de lecturas. Con la caída de Napoleón en 1815, la política alemana gana en conservadurismo en los gobiernos de Prusia y del Imperio Austro-Húngaro. Aun así, en ese mismo período se desarrolla una mínima oposición liberal que culminará con la breve democracia de marzo del 48. Dicha oposición, que ocupa buena parte de las tribunas de opinión de los periódicos, reclama la reunión de literatura y vida práctica, con lo que el interés por la ‘Bildung’ y por el desarrollo de la conciencia interior del protagonista del Bildungsroman pierde peso.

Además, la emergencia del contramodelo que suponen las novelas históricas à la Walter Scott e imitadores obligará a las novelas de formación de la época a asumir un cierto viraje. En ese contexto aparecen, por ejemplo, *Las opiniones sobre la vida del Gato Murr* (1820-1822) de ETA Hoffmann, o *De la vida de un inútil* (1816) de Josef von Eichendorff. En dichas obras, el autoanálisis del personaje cede su presencia preponderante a la peripecia novelesca y el interés se centra en el dibujo del mundo social en el que se inscribe al protagonista. Esto sirve en la mayoría de los casos para vehicular una crítica o una sátira social o, al contrario, proponer un modelo utópico de convivencia social. En esa misma línea, se produce una relectura de los primeros Bildungsroman intensamente contaminadas por ese cambio de perspectiva y, por ejemplo, el *Wilhelm Meister* «is increasingly understood and read as a social novel» (Steinecke, 1991: 84), y ya en un nivel extremo, como una novela proto-comunista, según el análisis de la obra que lleva a cabo Karl Grün en 1846.

En cualquier caso, la novela social es el modelo que acaba imponiéndose como hegemónico en el resto del siglo XIX alemán y la evolución de las novelas de formación y de las lecturas del Bildungsroman seguirán esa misma línea. *Die epigonen* (1836) de Immermann, por ejemplo, es una de las primeras obras que ilustra la visión de un héroe más pasivo y con una casi total ausencia de análisis y rasgos psicológicos, y *Soll und Haben* (1855) de Gustav Freytag tal vez sea la culminación de esa tendencia. Ya en la

⁵ Hegel, G.W.F. 1989, *Lecciones sobre la estética*, Akal, Madrid, 1989, p. 786.

década de los cincuenta, no obstante, aparece una cierta modulación en esa necesidad de volcarse hacia el mundo exterior, y aflora un retorno gradual a la descripción de la interioridad ya defendida a principios de siglo, pero en este caso desde la perspectiva de una clase media que ya había conseguido consolidarse. Así, la *Estética* (1857) de F. T. Vischer —uno de los principales documentos sobre el arte de ese momento— defiende que es preciso «*to turn away from the public sphere and concentrate on the private realm of the family, individuality, and interiority*» (Kontje, 1993: 25). Dando pábulo a este nuevo giro se publican novelas como *Verano tardío* (1857) de Adalbert Stifter, que evidencia esa reverencia por la familia nuclear, o *Enrique el Verde* (1854) de Keller, que discute precisamente ese aspecto —el papel de la familia en la vida del joven protagonista— y se erige en perfecto contrapunto de la obra anterior.

Las alternancias entre la concesión de una mayor importancia al trayecto interior del protagonista o a la visión del mundo y la sociedad externa, así como las valoraciones de la progresión del héroe y de sus satisfactoria o represiva situación al final de la novela en relación con su necesidad de integrarse en un entorno no del todo determinable por él, continúan a lo largo de todo el siglo XIX y vuelven a reaparecer periódicamente sobre todo en la primera mitad del XX a raíz de la relevancia de los sucesos histórico-políticos en los que se ve envuelta Alemania y, en general, toda Europa. Sirva, pues, como pequeña muestra de ese amplio panorama esta breve acotación de las novelas que se adscriben al modelo del *Wilhelm Meister* en las primeras décadas tras su publicación. Independientemente del color de su valoración, todas ellas subrayan uno de los rasgos formales característicos del Bildungsroman: su carácter teleológico —en muchas ocasiones, irónico. De esta manera, «*there must be a sense of evolutionary change within the self, a teleology of individuality, even if the novel, as many do, comes to doubt or deny the possibility of achieving a gratifying result*» (Sammons, 1991: 41).

La cuestión de la germanidad del Bildungsroman

La unión política de Alemania en 1871 trajo consigo la consagración de la *Germanistik* y la necesidad de crear un canon literario nacional. Fue entonces cuando se censuraron las críticas públicas a la herencia clásica —vinculada sobre todo a autores como Goethe y Schiller—, en la que se incluían los fundamentos espirituales de la nación. En este proceso, el Bildungsroman tiene una nueva oportunidad para emerger

dentro de la reflexión literaria. De hecho, Dilthey, uno de los principales artífices en esa recuperación de las grandes figuras literarias de finales del XVIII, lleva a cabo una revisión del Bildungsroman a través de su análisis del *Hiperión* de Hölderlin que se convertirá en una referencia obligada de la tradición crítica sobre el género inmediatamente posterior.

En su estudio, Dilthey ubica la aparición de la novela de formación bajo el influjo de Rousseau, como respuesta a la «*tendencia de nuestro espíritu durante esta época hacia una cultura interior del hombre*» (Dilthey, 1978: 369). Sin embargo, la defensa de dichas obras como clásicas no le impide señalar los elementos que ya han sido superados en su presente histórico. Así, advierte a todo lector del *Hiperión* que «*percibirá en estas viejas páginas el aliento de un mundo caduco*» (369). El origen de Bildungsroman, pues, se vincula a un canon literario nacional pero de una manera aún embrionaria, como si se tratara de un estadio anterior de la evolución que anticipa los cambios que iban a producirse a lo largo de todo el siglo y que culminarían con la unificación de la nación. Por ello, el Bildungsroman, aun sin tratarse del género preponderante en ningún momento del siglo, «*becomes the privileged genre of German literature: the organic development of the hero toward a naturalism and social integration reproduces in miniature the movement of German literature toward its maturity, and this literature, in turn, is to inspire the unification of the German nation*» (Kontje, 1993: 29).

Desde entonces, la cuestión de la exclusiva *germanidad* del género ha sido rebatida repetidamente, sobre todo a partir de la segunda mitad del XX. Antes de ese momento, sin embargo, la producción y reflexión entorno al Bildungsroman es casi exclusiva de la tradición alemana —aunque existen ya ejemplos muy significativos en la tradición inglesa que comparten dicho esquema, como las novelas de Jane Austen o George Eliot. Thomas Mann, por ejemplo, autor de la que muchos consideran como el último Bildungsroman —*La montaña mágica* (1924)— se refirió en dos artículos a dicha forma novelística: en el primero de ellos, fechado en 1916, se hacía eco de las tesis defendidas por Dilthey cuando veía en la novela de formación la mejor expresión del individuo apolítico característico del Romanticismo alemán. Según él, la evolución posterior del género, basada en la incorporación de elementos de otras tradiciones literarias, había conducido indefectiblemente al declive del mismo, de modo que, ya en el siglo XX, lo único que podía esperarse era una parodia de tal forma novelística, y esa

es precisamente la línea en la que se inscribe su novela —cabe recordar, no obstante, que ya Hoffman, con su *Gato Murr*, ensaya esa variante.

Sin embargo, el esquema del Bildungsroman ha seguido generando grandes novelas tras el pretendido funeral oficiado por Mann —incluso dentro de su propia obra, como se encargan de recordar *Doktor Faustus* (1947) o *Confesiones de Félix Krull* (1954)—, aunque sí es cierto que, en la mayoría de ocasiones, como resultado de una parodia o de un cuestionamiento de la viabilidad del género —es el caso, por ejemplo, de *El tambor de hojalata* (1959) de Günter Grass. Aquellos que en el siglo XX siguen defendiendo la *germanidad* de tal forma novelística aluden a las circunstancias históricas en las que surge, como producto de un debate sobre el sujeto y la educación del mismo que no podría ser entendido en otras latitudes. Los que, en cambio, proponen la extensión de la novela de formación a otras tradiciones postulan una visión menos rígida del género que sea capaz de evolucionar según las nuevas necesidades y se adapte a las exigencias planteadas por otras tradiciones. Tal vez en este debate en concreto la diferencia terminológica entre ‘Bildungsroman’ y ‘novela de formación’ no sea baladí. En ese sentido, la conclusión de Jeffrey L. Sammons combina la prudencia y el sentido común precisos para acercarse a un equilibrio satisfactorio e iluminador: según él, para ser considerada un Bildungsroman, no es preciso que una novela pertenezca a la tradición germana, pero, cuanto más se separe de las raíces que definen tal género, «*more careful one should be about defining the term and justifying its utility*» (1991: 42).

La renovación crítica en el siglo XX

El acercamiento crítico al Bildungsroman experimenta una expansión y una intensificación a lo largo de buena parte del siglo XX. Para empezar, se internacionaliza su estudio y, sobre todo en la segunda mitad del siglo, las aportaciones teóricas de la tradición anglosajona (Swales, Buckley, Mahoney) y francesa (Jost, Pavel) se convierten en imprescindibles para la definición del género. Por otro lado, se enfatiza el análisis textual de las obras, incorporando para ello las herramientas teóricas desarrolladas por las distintas escuelas literarias inmanentistas. Por último, el estudio del héroe de la novela de formación recibe un tratamiento más rico y renovado a partir de las consecuencias derivadas de la crisis del sujeto y el giro lingüístico que inciden especialmente en el pensamiento filosófico y estético a partir de finales del XIX.

El acercamiento intrínseco y textual en el estudio del Bildungsroman puede empezar a rastrearse en los críticos de posguerra, que reaccionan contra la abolición de la autonomía de la esfera estética que había supuesto en la tradición germana la llegada al poder de los nazis. Frente a la vinculación que estos habían establecido entre literatura y política, aquellos críticos propondrán lecturas intrínsecas, centradas en los elementos estructurales y constructivos de los textos: desde buscar los motivos prototípicos que aparecen en buena parte de las obras —la figura del mentor, el viaje, la institución educativa y religiosa, la primera experiencia sexual, etc.— hasta las implicaciones que la idea de formación inflige en la construcción del texto. Gracias a dichos estudios, se advierte que en buena parte de estas obras la evolución de la forma acompaña y subraya la del mismo héroe, con lo que se empieza a señalar la alta conciencia narrativa de dichas novelas —como se verá en el próximo capítulo, algunas de las novelas analizadas se encaminan precisamente hacia la conversión en narrador de su protagonista (Miles, 1974), rasgo claramente perceptible en novelas como *Retrato del artista adolescente* (1914) de Joyce. La formación final, por lo tanto, «consists in the narrative tension between the representation of reality (*mimesis*) and poetic creation (*poiesis*)» (Kontje, 1993: 67). De hecho, en muchos casos, el propio personaje sólo es capaz de entender la coherencia de su propia identidad a través de un proceso hermenéutico respecto al relato del propio proceso formativo, con lo que críticos como Martin Swales incorporarán al Bildungsroman la noción de círculo hermenéutico y de identidad narrativa que se desarrolla a partir de las aportaciones teóricas de Gadamer o Ricoeur —y que tienen un exponente inmejorable en una macro-Bildungsroman como *En busca del tiempo perdido* (1913-1927) de Proust.

François Jost, por su parte, marca un punto de inflexión en el estudio del género con su artículo de 1969. Su actitud pragmática frente a los textos estudiados «remind us that any given text will partake of various traditions» (51), por lo que establece una lectura más flexible del género que le lleva a concebirlo como una categoría fundamentalmente fluida en la que las distintas obras concretas pueden marcar diversos grados de pertenencia. La resonancia que acabó teniendo el artículo de Jost terminó de abrir la puerta a la ya mencionada internacionalización en el estudio del Bildungsroman. Además, volvió a situar en el debate teórico sobre tal forma novelística su problemático equilibrio final. Para el crítico francés, toda novela de formación tiene como propósito presentar a un personaje que acaba siendo abandonado en el momento preciso en el que

ya está constituido como tal. De ahí que no dude en afirmar que «*le Bildungsroman n'est donc qu'une sorte de pré-roman, de préambule*» (Jost, 1969: 99).

Lo que subyace a tal afirmación es una puesta en cuestión de la clase de sujeto que trata de representar el Bildungsroman. En este sentido, son numerosas las lecturas que, desde las postrimerías del siglo XX, se acercan a las novelas de formación asumiendo la imposibilidad de dar cuenta de una identidad unitaria y coherente, y, por lo tanto, cuestionando el fundamento teleológico sobre el que descansa el género —basado en la necesidad de una estabilización final, de una posición desde la que comprender la coherencia de todo el trayecto que ha llevado hasta allí. La figura de F.A. Kittler tiene una importancia capital en esta reorientación porque se trata del primer estudioso que incorpora la tradición psicoanalítica a la lectura del Bildungsroman. En su fundacional artículo de 1978 ('Sobre la socialización de *Wilhelm Meister*') «*defines the self as an empty space that is constructed by its initiation into discourse*» (Kontje, 1993: 92), es decir, como una posición social e histórica cuya formación está condicionada —si no determinada— por su relación con el lenguaje y con los discursos sociales que lo rodean. Su lectura del *Wilhelm Meister* según la cual el protagonista sólo adquiere conciencia de su propia coherencia cuando le muestran los pergaminos con el relato de su vida insiste en la idea foucaultiana de que es el texto quien funda a su autor —y no a la inversa.

La relevancia de la aportación de Kittler no radicó solamente en el contenido de sus tesis, sino también en lo que su artículo tuvo de anticipación de dos líneas fundamentales en el estudio del género de finales del XX: por un lado, el rechazo de la separación nítida entre estética y vida, o entre público y privado —que, como ya se ha comentado, fue una de las escisiones que impulsó el surgimiento del género—, y por el otro, la incorporación de las lecturas de género y feministas a la recepción crítica del Bildungsroman —coincidiendo con un incremento notable de novelas de formación escritas por mujeres, que tratan de encontrar una posición propia respecto a un modelo fundamentalmente gestionado desde esquemas masculinos pero que goza de una genealogía de obras femeninas que empiezan a ser alumbradas.⁶ Ambas líneas destacan el rol constitutivo que en la formación del yo juega la alteridad. Es así como el

⁶ Tomando en cuenta, por ejemplo, sólo la tradición hispánica, la publicación de novelas de formación femeninas en la posguerra es especialmente fecunda: entre otras, *Nada* (1944) de Carmen Laforet, *Memorias de Leticia Valle* (1945) de Rosa Chacel, *Primera memoria* (1959) de A.M. Matute, *Entre visillos* (1957) de Martín Gaité, *Julia* (1970) de A.M. Moix. Entre los estudios críticos que asumen una perspectiva de género cabe destacar sobre todo el de Elizabeth Abel et al. (1983), por su carácter pionero, y el de Rita Felski (1989), por recoger y discutir la tradición del feminismo francés

Bildungsroman empieza a leerse, no como la constitución de un sujeto autoafirmado a partir de una trama de experiencias y pruebas, sino como el trayecto de un volver a sí a partir del ser-Otro, con lo que el enfrentamiento entre individuo y mundo deja de verse como tal, y ambas entidades adquieren fronteras permeables, cosa que va en detrimento de la presentación de un protagonista sólido y perfectamente trazado, y favorece la incorporación a la tradición de anti-héroes sin atributos y personajes inacabados y socialmente esquinados —como ocurre en *El guardián entre el centeno* (1951) de J.D. Salinger.

Tomando este breve repaso de las principales aportaciones teóricas al estudio del Bildungsroman en los últimos tiempos como una escueta muestra del panorama real se advierte claramente la riqueza que atesoran actualmente tales estudios. La riqueza de perspectivas que conviven, dialogan y polemizan es muy amplia y sería demasiado arduo tratar de recogerlas en un acercamiento como el que aquí se propone. Aun así, desde los ensayos que insisten en trazar visiones de conjunto proponiendo relecturas de las novelas canónicas, hasta los que se desplazan hasta los márgenes del género para observar cómo se cuestiona «*the inevitable triumph of a univocal cultural authority*» (Kontje, 1993: 110) desde posiciones periféricas como las de género o las de tradiciones en construcción, la variedad de propuestas indica la capacidad sugestiva que aún conserva un género novelístico que sobrevive a pesar —o gracias a— los distintos funerales a los que se lo ha sometido.

«*The Bildungsroman as a “symbolic form” of modernity*»

Si puede hablarse de una visión del Bildungsroman que haya recorrido —con irregularidad notable— toda la tradición secular que ya atesora su recepción crítica, esa es la que asocia el surgimiento de tal género novelístico con el advenimiento de la Modernidad. Desde Hegel a Franco Moretti, pasando por Lukács, Bakhtin o Martin Swales, en repetidas ocasiones se han vinculado los rasgos temáticos y formales de la novela de formación con la necesidad de dar respuesta a unos desafíos sociales y filosóficos asociados a los cambios de paradigma que empezaron a gestarse a lo largo de todo el XVIII —algunos ya comentados brevemente al principio de este capítulo—, y que están siendo revisados en las últimas décadas a consecuencia de una conciencia de crisis que puede encontrar algunas de sus raíces —pero también muchas respuestas— en aquella época. Sobre esa idea se cimienta el desarrollo del próximo capítulo del trabajo

pero, antes de abordarlo, es preciso recorrer los ejes vertebradores de esa lectura del Bildungsroman.

El primero en incidir en esta perspectiva es G.W.F. Hegel en sus *Lecciones sobre la estética*. Sin aludir directamente al género novelístico en cuestión, sí reclama para la novela como tal un papel preponderante ante los tiempos que corren. Según él, la proyección hacia lo opuesto y el conflicto entre contrarios que guía la vida del hombre —«la Verdad es el proceso en sí mismo, el hecho de que todo lo finito es continuamente trascendido» (Bowie, 1999: 133), y su prefacio a la *Fenomenología del espíritu* (1807), obra capital que ha sido vista como un Bildungsroman filosófico, es elocuente al respecto—⁷ obtiene su mejor representación a través de la novela, género que consigue incorporar elementos muy heterogéneos y culminar la evolución hacia el Otro que requiere el hombre romántico, en tanto que su forma amorfa permite su propio cuestionamiento y, por lo tanto, su salida de sí. Esa es una de las ideas que subyacían, no es preciso recordarlo, a la lectura del *Wilhelm Meister* propuesta por F. Schlegel, sobre todo en su alusión a la ironía como factor constructivo primordial. Para él, la única posibilidad de alcanzar el equilibrio final que se propone toda novela de formación es a través de la ironía, es decir, indirectamente —Novalis, en ese sentido, utilizará la narración simbólica en el *Enrique de Ofterdingen*—, pues la realidad no permite tal reunificación de forma inmediata.

Martin Swales, en un artículo primordial de la década de los 70, también coloca la cuestión de la ironía en el centro de su descripción del Bildungsroman. Para Swales, existen distintos niveles de ironía: desde la que puede utilizar Goethe en el *Wilhelm Meister*, por ejemplo, cuando lleva a cabo un giro final totalmente inverosímil que debió dejar atónito al lector *romanesque* de la época, hasta la que se deriva del conflicto que ya anotara Hegel y que Swales formula como la tensión «*between the 'Nebeneinander' (the 'one-alongside-another') of possible selves within the hero and the 'Nacheinander' (the 'one-after-another') of linear time, of practical activity, of story*» (1991: 51s). En este último caso se trata ya de una ironía formal que encierra una irresoluble tensión entre la simultaneidad del yo múltiple y la sucesividad de su propio devenir y del lenguaje que lo narra —en definitiva, el conflicto irresuelto entre potencialidad y actualidad que constituye la esencia de la 'Bildung' hegeliana.

⁷ En ese prefacio se encuentran especulaciones que ayudan a entender la reflexión que funda al Bildungsroman: «*lo verdadero es el devenir del sí-mismo, el hacerse de sí-mismo, el círculo que supone como telos su fin y que a ese fin lo tiene por principio y que solo mediante la ejecución de ese fin y mediante ese fin es real*» (Hegel, G.W.F. 2006, *Fenomenología del espíritu*, Pre-textos, Valencia, p. 124).

La necesidad de abordar la problemática del devenir temporal inscrito en la configuración de la identidad del protagonista también fue objeto de estudio de Mijail Bakhtin en su ensayo de 1936-38 sobre el género. Para él, la posibilidad de presentar «*the image of man in the process of becoming*» permitía incluir el cambio histórico «*in him and through him*» (citado en Kontje, 1993: 41), con lo que la formación de su identidad estaba altamente connotada ideológicamente debido a que incluía en ella los fenómenos sociales en los que se inscribía. La historicidad problemática de la idea de sujeto que hay detrás de esa afirmación, así como la capacidad de intervenir en el decurso temporal de los acontecimientos, están íntimamente arraigadas a la visión del hombre moderno surgido de experiencias como la de la Revolución Francesa.

Precisamente la misma problematicidad del individuo que otro teórico fundamental como Gyorgy Lukács verá sintetizada en el *Wilhelm Meister*, mayor exponente para él del tipo de novela más representativa de la modernidad, a la que, de hecho, Goethe confiere acta de fundación. Para el teórico húngaro, la «*prise de conscience du divorce qui sépare l'intériorité et le monde*» (1968: 136) que supone la experiencia formativa del protagonista —como para Bakhtin— «*traduit l'état présent du monde*» (id.). De hecho, Lukács, que en *La teoría de la novela* (1920) recoge la herencia hegeliana mezclada con la ironía romántica y el pesimismo kierkegaardiano, señala que en la novela, a diferencia de la epopeya, «*les héros sont toujours en quête*» (54), y que, como forma literaria, «*constitue un équilibre mobile mais sûr entre le devenir et l'être*» (68), ambos rasgos íntimamente vinculados al Bildungsroman. Lukács asocia a este directamente con la aparición de la novela moderna, y ve al héroe en formación como la mejor síntesis entre los modelos necesariamente caducos del héroe que trata de imponer su ideal a la sociedad —*Don Quijote* (1605-15)— y del héroe desilusionado, pasivo y abúlico —*La educación sentimental* (1869).

La culminación de esa línea de lectura del Bildungsroman tal vez la represente Franco Moretti, autor de uno de los ensayos recientes más brillantes sobre el tema: *The Way of the World* (1987). En dicho análisis, el crítico italiano parte de la constatación de que, a finales del XVIII, Europa se sumerge en la Modernidad sin atesorar todavía una cultura acorde y suficientemente renovada para ello, cosa que la obliga a buscar una nueva representación que vehicule dicho cambio de paradigma. Una primera solución a tal anhelo se basa en la nueva concepción cultural de la juventud, dado que «*youth, or rather the European novel's numerous versions of youth, becomes for our modern culture the age which holds the "meaning of life"*» (1987: 4). Dicho interés por la

juventud se despliega a la par que la conciencia de ruptura entre generaciones que hace que «*apprenticeship is no longer the slow and predictable progress towards one's father work, but rather an uncertain exploration of social space*» (ib.), un espacio social que se caracteriza por la movilidad que acarrea la emergencia de la burguesía, y que genera «*an interiority not only fuller than before, but also perennially dissatisfied and restless*» (id.).

Esa naturaleza conflictiva y aporética de la juventud —cuya esencia definitoria es necesariamente temporal y finita— es la que, según Moretti, le permite simbolizar mejor que ninguna otra etapa de la vida al nuevo hombre moderno, pues «*only by curbing its intrinsically boundless dynamism, only by agreeing to betray to a certain extent its very essence, can modernity be represented*» (6). Sobre esa base, Moretti plantea un relato sobre la tradición del Bildungsroman que se agota provocativamente en *La educación sentimental* de Flaubert, novela que Lukács, de quien Moretti toma prestadas algunas conclusiones fundamentales, consideraba superada por el mismo modelo novelístico que ahora concluye. En cualquier caso, ambos se inscriben en una línea de estudio que considera que la aparición del Bildungsroman como género novelístico responde a unos debates y a unas necesidades nuevas que caracterizan al incipiente hombre moderno. De ahí que en un momento como el actual, en que se continúa cuestionando si se puede hablar de la disolución del sujeto o, más aún, si se ha producido un cambio de paradigma cultural hacia la posmodernidad, el análisis de algunas de las novelas que empezaron a configurar tal canon en el alba de la modernidad —a la luz de algunos de los debates filosóficos imperantes en la época—, pueda aportar algunas claves iluminadoras. De esta manera, como sugiere la estructura misma de la novela de formación, sería preciso detenerse al final del trayecto de la modernidad y volver a buscar en su origen los cimientos de un todo que parece ser cuestionado. En ese periplo, «*the Bildungsroman as the “symbolic form” of modernity*» (5) puede tener un papel oracular.

II. MARCO FILOSÓFICO Y ESTÉTICO DEL PRIMER BILDUNGSROMAN

Cuando en el inicio de su respuesta a «¿*Qué es la Ilustración?*», Immanuel Kant introduce la exhortación «*¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!*», no hace sino culminar la universalización del criticismo que se había ido definiendo a lo largo de todo el siglo XVIII. Se trata también de una invitación a la búsqueda activa de la verdad desde el propio individuo basada en su condición fundamental de posibilidad: la libertad. De hecho, «*la llibertat la possibilitarà i serà també el seu gran efecte*» (Caner, 1998: 10). En esa conquista, el desarrollo de la razón y el entendimiento han jugado un papel clave. Gracias a él, el hombre del XVIII se plantea su propia emancipación respecto a paradigmas culturales y visiones del mundo extrañas a su propia naturaleza: «*la filosofía moderna comienza cuando la base sobre la que se sostiene la interpretación del mundo deja de ser una deidad cuya huella ya está grabada de antemano en la existencia, y pasa a ser, por el contrario, nuestra propia reflexión sobre nuestra forma de pensar el mundo*» (Bowie, 1999: 13). Sin embargo, es precisamente esa búsqueda emancipatoria la que sitúa al individuo ante contradicciones y escisiones que un modelo basado en la codificación trascendental permitía suturar. Al volverse hacia su propia autonomía, el hombre se encuentra con puntos ciegos que le obligan a orillar el abismo, y el pensamiento de Kant es tal vez la mejor expresión de esta nueva problematicidad de finales de siglo.

El filósofo de Königsberg culmina una línea de pensamiento dando luz a otra. Para empezar, se inscribe en la corriente que reflexiona acerca de la posibilidad del conocimiento del mundo exterior y de los objetos. Ante la multiplicidad de manifestaciones en que estos se manifiestan y la existencia necesaria de una identidad que los agrupe y regularice, Kant advierte que el conocimiento depende del sujeto que conoce y ordena toda la heterogeneidad del mundo fenoménico, por lo que su reflexión se vuelve sobre el propio acto de conocer: saber qué conocemos precisa descifrar cómo se produce el conocimiento. Así, «*Kant desplaza el acento que Descartes ponía en la “existencia” de la autoconciencia hacia la “relación” entre el ser que piensa y cada uno de los pensamientos que pueda tener*» (28) y funda el llamado ‘pensamiento trascendental’. El giro del sujeto sobre sí mismo, pues, conlleva una primera escisión entre el sujeto conocedor y el conocido —convertido en objeto de conocimiento— cuya falta de identidad —vinculada a la separación entre fenómeno y cosa en sí, entre

necesidad y libertad moral— situará la base sobre la que empezará a edificarse el pensamiento idealista posterior. Kant, sin embargo, es el primero en advertir la dualidad a la que lo han conducido sus dos primeras *Críticas*,⁸ por lo que también será el primero en proponer una posible solución. Simplificando tanto como lo exigen los límites impuestos de esta breve digresión, en la *Crítica del juicio* (1790), Kant trata de enlazar «un mundo que se considera gobernado por la necesidad natural y un mundo en el que somos autónomos» (27), es decir, en el que rige la libertad.

Su formulación del juicio estético como un mecanismo que impulsa la acción de conocer pero sin establecer un contenido conceptual accesible al entendimiento —«singular por su objeto, que no puede ser sino una cosa concreta y particular, pero es universal por el valor de belleza de este objeto en relación con todo sujeto que lo contempla» (Colomer, 2001:263; Kant, 1997: § 49)—, y del goce estético como un placer desinteresado, que en una suerte de ‘happy ending’ concilia necesidad y libertad, abre las puertas, aun a pesar del mismo Kant, a la reflexión sobre la autonomía estética —disciplina esta última que se había emancipado de la filosofía pocas décadas antes— sobre todo al señalar que «la carencia de concepto significa que el lenguaje no puede representar por completo esas ideas» (Bowie, 1999: 41). Como se verá más adelante, la vía estética surgirá en algunas de las novelas analizadas como una alternativa reunificadora de las antinomias kantianas. Dicha liberación de la estética respecto a dogmas religiosos o políticos también repercutirá en una mayor autonomía del momento creativo respecto a la imitación de modelos previos, norma que había caracterizado al arte de siglos anteriores. Tras las arduas polémicas de la segunda mitad del XVIII sobre el significado de la herencia clásica, los románticos advertirán que «l’expressió reeixida no depèn d’un model donat, [de manera que] ambdues vessants, l’ètica i l’estètica, resultaran finalment ser dos aspectes de la mateixa preocupació: la construcció de sentit en l’existència» (Caner, 1998: 12).

Precisamente esa conciencia de que ya no existen modelos a imitar, de que ya no se debe repetir —al menos íntegramente— lo que la tradición pasada ha definido, de que las verdades se han vuelto relativas e históricas, obliga a construir el propio presente a partir de leyes y normas que nacen de esa libertad y de esa historicidad. De

⁸ El mismo filósofo prusiano establece al final de la *Crítica de la razón práctica* (1788) que «dos cosas llenan el espíritu de admiración y respeto (...): el cielo estrellado sobre mí y la ley moral en mí. (...) La primera aniquila, por así decirlo, mi importancia como criatura animal que tiene que devolver al planeta la materia de donde salió (...). La segunda, en cambio, eleva infinitamente mi valor como el de una inteligencia en la cual la ley moral me revela una vida independiente de la animalidad y aun de todo mundo sensible» (citado en Villacañas, 1998: 75s).

ahí que la formación del individuo —que, como sostenía Moretti, ya no está condenado a repetir el destino del padre— y de la comunidad alcance tanta importancia y los debates sobre la ‘Bildung’ reclamen la atención de las principales figuras intelectuales del momento. Dichos debates deben enfrentarse a los desafíos que implica la libertad como regulación, desde su implicación en la Historia a través de su potencia revolucionaria —son notorios los efectos del 1789 francés en los intelectuales alemanes (Ayrault, 1961)— hasta el vacío de legitimación sobre el que se sustenta. La libertad individual es producto de un progreso social que se gestiona históricamente, y que, a continuación, vuelve sobre la sociedad para obligarla a ingresar en un proceso de cambio y búsqueda de sus propios fundamentos en el interior de sus fronteras. Tal vez por eso, el individuo de finales del XVIII se encuentra en un contexto en el que goza de un alto grado de reconocimiento de los derechos que salvaguardan su vida privada, y a su vez, de una creciente falta de interés colectivo por lo que pueda resultar de la ejecución de esa libertad.

El *Wilhelm Meister* y la polémica entorno a la idea de ‘Bildung’

Modelos de sujeto

En las últimas décadas del siglo XVIII alemán se produjo una intensa polémica alrededor de la noción de ‘Bildung’⁹ individual pero también comunitaria. En una mezcla lúcida y ambiciosa de filosofía y política, algunos de los principales intelectuales del momento —en este apartado se aludirá sobre todo a Herder, Lessing y Wilhelm von Humboldt— establecieron una confrontación de pautas y tesis que acabaría formando uno de los ejes principales alrededor del cual bascularán las novelas analizadas a continuación. Sin embargo, se trata de un debate antiguo —que tal vez podría remontarse, por ejemplo, a la polémica entorno a los sofistas de la Atenas de finales del VaC y que se extiende en la Historia hasta alojarse en novelas educativas más recientes como las que se sitúan en la órbita del *Emilio* (1762) de Rousseau— que aflora justo en esta época de cambio, para volver a sumergirse a continuación bajo otras formas menos definidas y directas de abordar el asunto, sin descartar periódicas emergencias puntuales que llegan hasta la actualidad —véase sino el debate entorno a la asignatura ‘Educación para la ciudadanía’. Sirva, pues, esta breve incursión en aquel cruce de opiniones como nido en el que se albergan algunas de las cuestiones que servirán de sustrato al primer Bildungsroman.

El debate entorno a la idea de educación, pues, viene de lejos. Aleida Assmann lleva a cabo un breve pero sugerente recorrido diacrónico por esa tradición, y concluye que la noción de ‘Bildung’ vigente en el XVIII sintetiza aspectos procedentes de tres líneas históricas previas: en primer lugar, la ‘Selbstbildung’, reivindicada como capacidad autoconstructiva del ser humano en autores renacentistas como Pico della Mirandola en su *Discurso sobre la dignidad humana* (1486); a continuación, el ejercicio interior como vía hacia la individualización que postula buena parte de la tradición religiosa cristiana, asentada sobre la búsqueda personal de la imagen de Dios inscrita en todo ser humano; y por último, la inclusión de la temporalidad, de la inscripción del

⁹ Siguiendo la explicación de Rodríguez Fontela, la palabra alemana ‘Bildung’, en relación con su traducción al castellano como ‘formación’ o ‘aprendizaje’, tiene un sentido más restringido y otro más amplio. El primero se refiere, institucionalmente, a una fase del programa educativo posterior a la ‘Erziehung’. El segundo, por su parte, alude tanto a la actividad —‘energeia’— de aprehender determinados productos culturales como a esos mismos productos culturales —‘ergon’. En consecuencia, el término engloba tanto el camino como la conciencia del mismo, es decir, la imagen resultante —‘Bild’ también tiene el sentido de ‘imagen’. De ahí la naturaleza reflexiva del concepto (1996: 29s).

individuo en el devenir histórico que se deriva de la secularización reciente del concepto. Por consiguiente, los pensadores de finales del XVIII trabajan con una noción de ‘Bildung’ compleja y deudora de unas tradiciones bien definidas: «*organic imaginery of natural growth replaces a model of divine intervention*» (Kontje, 1993: 2). Además, deben adaptarla a un contexto de intenso progreso científico-técnico y de creciente especialización y fragmentación del saber, cosa que hace más difícil establecer un cuerpo de conocimientos omnicomprendivo, como habían sido, por ejemplo, los *studia humanitatis*, que, en su momento, fueron un modelo educativo incuestionable.

La ‘Bildung’, por lo tanto, debe satisfacer y enfrentarse a una sociedad con aspectos contradictorios, que, como se ha comentado en el anterior apartado, conducen a un conflicto casi irresoluble entre esfera privada y pública: «*la ‘Bildung’ se privatise comme idéal de l’universalité de l’homme privé, et de son interiorité*» (Assmann, 1994: 24). Por eso, el ideal educativo ilustrado combina problemáticamente la integración, es decir, la expansión y universalización del saber, y la distinción, esto es, la formación de elites directoras de un humanismo normativo. Siguiendo esa línea conflictiva, solo en esta atmósfera de intensificación de las convenciones culturales es paradójicamente comprensible, por ejemplo, la reivindicación de la naturalidad del ser humano —ya anticipada en Rousseau—, de modo que «*l’homme naturel est une invention de la bourgeoisie*» (25). Este aspecto resultará fundamental para comprender el cambio de paradigma que se está produciendo en el preciso momento en el que se inicia el debate que ahora se analiza. En otras palabras, el equilibrio entre un ideal de hombre que destaque los rasgos comunes de la infinita variedad de individuos concretos o que resalte sus particularidades irreductibles y vinculadas al origen diferenciado de cada comunidad guiará algunas de las principales intervenciones en la polémica.

Así, Lessing, tal vez la figura que mejor expresa los ideales de la *Aufklärung* alemana, establece sus tesis al respecto en ‘La educación del género humano’, que ven la luz entre 1777 y 1780. En dichas anotaciones, sus últimos escritos antes de fallecer en 1781, vincula el progreso y la educación del individuo con la historia religiosa de la humanidad. De esta manera, igual que Dios se sitúa como preceptor del género humano a través de sus revelaciones, debe existir una formación individual que traduzca ese mensaje divino a través de la razón. Para Lessing, el Antiguo Testamento y Cristo —convertido en letra en el Nuevo Testamento— son dos etapas de la formación humana que ahora deben ser superadas, dando un paso más que se añada al que en su día llevó a cabo Lutero con la Reforma. Esta nueva fase debe estar marcada por «*la*

liberación del cristianismo respecto de las trabas castrantes del despliegue autónomo del hombre» (Villacañas, 1998: 43), cosa que se traduce en la eliminación de mediaciones entre el hombre y Dios —ni libros sagrados ni sacerdotes. Dicho acceso directo y original puede hallarse en la tradición religiosa oral, que *«significa el primado de la palabra del espíritu frente a la letra»* (44) y está siempre orientada hacia la acción. Gracias a ello, Lessing establece una visión de la religión que no coarta la emancipación individual que los tiempos anuncian a través de la tecnificación burguesa.

Lessing propone este nuevo cristianismo como unificación de la creciente fragmentación del hombre y de los saberes: *«logos y espíritu, palabra y vida interior del hombre, razón y corazón, son términos rígidamente asociados en el cristianismo auténtico, que en modo alguno permite una escisión de las fuerzas humanas»* (48). En esa especie de combinación entre los postulados ilustrados y cierta anticipación de la reflexión sobre el sujeto del postkantismo, Lessing incorpora algunas reflexiones que lo acercan al debate actual sobre este aspecto. Por ejemplo, la búsqueda de la perfección que anima a todo individuo está impulsada, según él, por la conciencia de una carencia, de una imperfección: *«del desigual reparto de los bienes de esta vida, donde al parecer tan poco se toma en consideración a la virtud y al vicio, (...) se deduce precisamente la más rigurosa prueba en favor de la inmortalidad del alma y de la otra vida (...). Pues, ¿qué hubiera podido empujarlo (al hombre) a la búsqueda de esas pruebas mejores?»* (Lessing, 1982: 580, § 28). Dicho sentimiento de carencia solo lo despierta el contacto con la diferencia, con el Otro, de modo que *«el hijo enviado a tierras extrañas vio a otros hijos que sabían más, que vivían más decorosamente, y se preguntó avergonzado: ¿Por qué no sé yo también eso?»* (582, § 38). Ambos elementos, la carencia y la alteridad, se revelarán capitales para interpretar la reflexión sobre el sujeto inscrita en las novelas analizadas más adelante.

Frente a algunas de las tesis de Lessing se sitúa J.H. Herder, uno de los instigadores, junto con Goethe, del *Sturm und Drang* de la década de 1770. Como el anterior, Herder sitúa en paralelo la formación del individuo y la historia general de la humanidad, en la que también observa un progreso histórico. Para él, cada estadio del devenir es el *«desenvolupament de gèrmens molt antics que aquí trobaren l'estació i l'indret aptes per florir»* (1983: 55). Aun así, y a diferencia de Lessing, cada una de esas estaciones goza de unas particularidades irreductibles —y, en ocasiones, imposibles de descifrar mediante el lenguaje (61s)— que las convierten simultáneamente en medio y fin, esto es, en solo parcialmente comparables entre sí e

igualmente relevantes. Los individuos que pueblan estas distintas etapas y geografías son también forzosamente distintos entre sí, pues «*com que la naturalesa humana no és cap divinitat que actua independentment pel que fa a allò que és bo, ha d'aprendre tot, ha de ser formada culturalment d'una manera progressiva. (...) Hom no configura res si no li atorga l'ocasió per fer-ho el temps, el clima, la necessitat, el destí*» (65). Con ello, Herder sitúa los dos polos que, según él, intervienen en la formación individual: el desarrollo de las capacidades innatas por un lado, y la influencia de los condicionantes culturales y ambientales por el otro. En Herder, estos últimos tienen un papel preponderante en tanto que configuradores de la identidad comunitaria —de hecho, él mismo será uno de los impulsores de la búsqueda de la tradición oral y folklórica de los pueblos, así como de la identificación de lengua y espíritu nacional. Por ello, la 'Bildung' herderiana buscará en el individuo la mejor expresión de los rasgos de la comunidad nacional y social a la que pertenece. Esa es precisamente una de las estructuras dialécticas presentes, por ejemplo, en el *Wilhelm Meister* o en *Hiperión*.

Finalmente, Wilhelm von Humboldt, en su ensayo de 1791 *Los límites de la acción del estado*, establece que «*el verdadero fin del hombre —no el que le señalan las inclinaciones variables, sino el que le prescribe la eternamente inmutable razón— es la más elevada y proporcionada formación posible de sus fuerzas como un todo*» (1988, 14). Para ello, existen dos condiciones primordiales: la libertad y la variedad de situaciones. El individuo debe buscar el máximo número de relaciones con el mundo exterior para ponerse a prueba a sí mismo y configurarse con mayor rigor —la amistad, por ejemplo, con su combinación de independencia e intimidad, se erige en la clave de su idea de 'Bildung'. Cualquier intento de homogeneizar, por lo tanto, implica un menoscabo de la libertad individual y una debilitación de la capacidad de resistirse que debe ser rechazado. De ahí que Humboldt, ya en la incipiente estela del pensamiento liberal, critique la intervención del Estado en el ámbito educativo y la visión de la formación como un cuerpo de disciplinas unitario. Al contrario, para Humboldt el individuo debe buscar su propia diferencia respecto al resto en un constante proceso de autosuperación conflictiva —«*en el hombre, cuando se marchita una flor, es para dejar el puesto a otra más bella*» (18). En consecuencia, por un lado, la relación con el otro combina la necesidad de su presencia y el contraste con su identidad diferente, y, por el otro, la formación debe ajustarse a las aptitudes y necesidades de cada individuo —tesis que guiará la acción de Adamas como mentor de Hiperión, y que, como se verá, suscitará una incisiva reflexión en el *Wilhelm Meister*. Por ello, la educación queda

fuera de los planes del Estado y debe acercarse a la espontaneidad subjetiva, aunque siempre enfatizando el conflicto que de ello se deriva para el individuo.

Los tres ejemplos comentados hasta ahora dan cuenta de los principales ejes sobre los que gira el debate sobre la 'Bildung', entendida esta como formación, pero también como cultura, como conjunto de imágenes y representaciones de un individuo o de una comunidad. El primero de ellos, Lessing, a pesar de las numerosas derivaciones de su pensamiento —no incluidas aquí—, parte de una idea de formación como desarrollo del potencial interior a través del acceso revelado a un sentido ordenador que estaría cercana a la preformación, en la que el sujeto desarrolla lo que ya es. Los otros dos, Herder y Humboldt, suponen dos grados distintos de aproximación al polo de la epigénesis, es decir, del desarrollo individual a partir del contacto con los estímulos externos que acercan al individuo a una suerte de proceso inscrito en un devenir temporal en el que la presencia del Otro define las aristas del sujeto. Todos estos posicionamientos se van a ver reflejados en el nacimiento del Bildungsroman. La primera novela que se inscribe en dicha tradición, el *Wilhelm Meister* de Goethe, como cumbre y superación del pensamiento ilustrado, pone en juego esas ideas a través de equilibrios frágiles que permiten advertir también su reverso y, por consiguiente, sus propios límites.

Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister o el vértigo de la emancipación

A pesar de que desde su publicación entre 1795 y 1796 el *Wilhelm Meister* no deja de ser comentado y, más allá de las controversias ideológicas y estéticas sobre el mismo, ser considerado por unanimidad como un modelo, primero del género novelístico incipiente y, más adelante, del Bildungsroman, en varias ocasiones la crítica reciente ha puesto en duda este último punto, es decir, su pertenencia a la novela de formación (por ejemplo, Sammons, 1991). Los críticos que han llegado a tal conclusión esgrimen argumentos como el de la escasa hondura psicológica del protagonista, su carácter pasivo ante lo que sucede a su alrededor, o, incluso, la vorágine novelesca que caracteriza a buena parte de la trama, y que acercaría dicha obra a patrones como la novela picaresca o la sentimental *à la Manon Lescaut* (1732), estéticamente caducos pero todavía muy populares en la época. Si bien algunas de estas apreciaciones pueden encontrar una base en el texto, también es cierto que la novela ofrece otros muchos

elementos en el sentido contrario. Es así, pues, como texto complejo —y, en ocasiones, contradictorio— como el *Wilhelm Meister* ofrece su mayor potencia estética.

Aunque se han ensayado distintas divisiones en la estructura interna de la novela, el verdadero punto de inflexión en lo que atañe a la interpretación propuesta es la aparición de la Sociedad de la Torre al final del Libro VII. El recurso a una comunidad secreta —en este caso de masones— que emerge al final de un relato para dar un vuelco regresivo a la identidad del protagonista o habilitar un desenlace inesperado no era desconocido para el lector de la época. Se trataba de un efecto destinado a desestabilizar las expectativas del receptor mediante un *tour de force* en muchas ocasiones gratuito. En el caso de la novela de Goethe, aun generando un drástico cambio de rumbo en la trama que consigue culminar y desatascar una peripecia sobrecargada de enredo con aire *romanesque*, dicho recurso narrativo tiene otras muchas consecuencias estéticas y formales sobre el relato. Si hasta esa aparición el periplo de Wilhelm podía entenderse como una errática oscilación entre la pasividad exasperante y el deseo de formarse como individuo, la irrupción de la Sociedad encabezada por Lothario y el misterioso abate obliga al protagonista a ser consciente de una situación nueva: aquello que él había identificado como un trayecto individual regido por la libertad resulta ser un itinerario planeado y unitario. En este sentido, el extrañamiento del protagonista es paralelo al del lector de la novela, aunque en niveles distintos: Wilhelm podrá reinterpretar su vida a la luz de su descubrimiento, y el lector deberá reinterpretar la novela para encontrar en pasajes previos las anticipaciones y ecos premonitorios que preludian esa torsión de la trama.

Esa zona del relato —los seis primeros libros— describe el trayecto parabólico del protagonista a través de su progresivo alejamiento respecto de sus padres, de su cuñado Werner, y de todo lo que ellos representan —el mundo burgués, comercial y utilitarista—, a través de su periplo con la compañía del teatro y el posterior retorno, tras el desengaño que supone comprobar que la realidad del arte teatral tiene poco que ver con lo que él idealizaba en su infancia a través del teatro de marionetas, a una visión de la vida más pragmática y a la formación de su propia familia —ambos elementos ya prácticamente definidos antes de que irrumpa la Sociedad, que no hace sino remachar esa tendencia de regreso a los valores familiares, en la que se ha visto una voluntad de síntesis que permite encajar los anhelos y ambiciones individuales del protagonista en la dinámica colectiva de la sociedad (Moretti, 1987; Acosta, 2001). En dicho itinerario, Wilhelm se mueve entre la simpleza pasiva de su carácter y otros momentos en los que

su autoconciencia se ilumina para señalar etapas y crisis en su crecimiento personal. De ahí que Montandon se refiera a él como un *«héros malléable, passif, transparent pourrait-on dire, Wilhelm met du temps à acquérir une personnalité»* (1999: 372).

El primero de estos momentos se produce ya en el Libro I e impulsa toda la búsqueda posterior. Se trata del pasaje en el que Wilhelm narra cómo, siendo aún niño, descubre que las marionetas que él creía llenas de vida, son simples trapos, y los personajes que encarnan, una simple convención que se desvanece tras la representación. Aun así, *«después de mi descubrimiento estaba más tranquilo y más intranquilo que antes. Ahora, cuando ya sabía algo, me sobrevino la impresión de que no sabía nada y tenía razón pues me faltaba comprender el sentido de todo aquello»* (2000: 97s), movimiento con el que el protagonista se distancia de sí mismo para advertir su carencia y, además, separa el hecho en sí del descubrimiento del sentido que el recuerdo de ese hecho pueda tener en su vida, otorgado a posteriori. Dicho movimiento de separación e interpretación retrospectiva volverá a repetirse a lo largo de toda la novela, pero se intensificará sin duda tras la aparición de la Sociedad y la lectura en los pergaminos que le entregan del relato de su vida, que lo situarán como hermeneuta de su propia existencia.

Tras el desengaño y la renuncia al amor de Mariana —encarnación de una relación materno-filial que, más tarde, cuando sepa que, en realidad, ella no lo traicionó, le causará un intenso sentimiento de culpa—, Wilhelm ve en la formación de una compañía de teatro y en la invitación a actuar en la mansión del Conde una primera respuesta a su búsqueda: *«estaba ansioso de profundizar en el conocimiento de los hombres, no quería perder la oportunidad de conocer el gran mundo, en el que esperaba encontrar la clave de muchas cosas referentes a la vida, a sí mismo y al arte»* (231s). La experiencia teatral puede entenderse a la par como el enmascaramiento del sujeto que aún no se ha descubierto a sí mismo, y como el aprendizaje de la alteridad, de la salida del yo y la encarnación de roles ajenos. En este momento, el personaje está volcado hacia el exterior y toma indiscriminadamente todos los estímulos que la realidad le ofrece. En la acumulación de experiencias y situaciones variadas —como defendía Humboldt—, Wilhelm parece ver colmada su necesidad de formarse. Sin embargo, la falta de organización y de un objetivo definido, así como la excesiva dependencia de unos mecenas a los que apenas importan, llevan a la compañía a una errancia hedonista y holgazana. Es entonces cuando aparece por primera vez en el relato un integrante de la Sociedad de la Torre, Jarno, que recomienda veladamente a Wilhelm

que se aleje de la farándula artística y que lea a Shakespeare. Dicho pasaje revela al protagonista toda una premonición sobre su destino:

«Wilhelm empezaba a presentir que el mundo funcionaba de un modo distinto al que él suponía. (...) Enardecido de este modo, recibió los libros que le habían prometido, y en breve, como bien puede suponerse, la corriente de aquel genio (Shakespeare) lo empezó a arrastrar y lo llevó a un inmenso mar en el que pronto se olvidó de todo y se perdió» (257s).

Acto seguido entra en escena Serlo, un director teatral que profesionaliza a la compañía y conmina a Wilhelm a actuar, a representar precisamente *Hamlet*. En dicha tragedia, Wilhelm atisba de nuevo una tensión entre orden y azar que parece prelude metanarrativamente lo que va a ocurrir con su vida: *«nos gusta ver a un héroe que actúa por sí mismo, que ama y odia tal y como se lo dicta su corazón, que emprende y lleva a cabo proyectos, que supera todos los obstáculos y alcanza una alta meta. Con Hamlet la enseñanza es muy diferente, aquí el héroe no tiene ningún plan, pero la obra tiene un plan espléndido» (330).*¹⁰ Como se revelará al final de la novela, la vida de Wilhelm, en sintonía con la de Hamlet, se dota de sentido a través de los designios estipulados por una entidad externa que trasciende al mismo sujeto y que lo acaba determinando —en la obra de Shakespeare es el espectro del padre muerto mientras que en Goethe es la Sociedad mencionada quien juega ese papel. De hecho, será durante una representación de dicha tragedia cuando un actor desconocido asuma el rol del espectro paterno y solivianta la curiosidad de Wilhelm con una nueva recomendación de que abandone la compañía —como se revelará más adelante, una nueva intervención de la Sociedad de la Torre.

El estupor del protagonista por ese misterioso episodio se ve confirmado cuando Aurelia, una de las actrices en quien más confía, insiste en denunciarle la inopia en la que la compañía y el teatro le obliga a vivir, y que lo alejan del propósito de conocer el mundo mencionado anteriormente:

¹⁰ Justo antes de que Wilhelm lleve a cabo esa reflexión, Filina, encarnación de la sensualidad y la volubilidad, ironiza sobre el periplo del protagonista en un comentario que podría ser el reverso paródico del anterior: *«ella (Aurelia) corre tras su amante infiel, tú tras la tuya, yo tras de ti y su hermano me persigue a mí. Si esto no es suficiente para reírse durante medio año, que me muera en el primer episodio de esta cuádruplemente enredada novela» (325).* La novela adquiere forma sobre ambas dimensiones del relato: la más puramente novelesca y la que anticipa un sentido oculto que aún solo se intuye.

«Permítame decirle que cuando se ve cómo usted explica a Shakespeare, se cree que usted ha escuchado la voz de los dioses indicándole como deben formarse los hombres. Por el contrario, cuando lo veo tratar con otras personas lo veo como el primer hombre de la creación que contempla con singular asombro y edificante benevolencia a los lobos y a los simios, a los corderos y a los elefantes, y les habla de todo corazón como si fueran sus semejantes, porque están allí y con él coexisten» (333).

Tal vez este pasaje suponga el cenit de su trayecto parabólico, el momento en el que Wilhelm advierte que la vía del arte lo separa radicalmente de la vida —*«cuando comenzó a hacer su composición, se dio cuenta a su pesar de que podía referir lo sentido y lo 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» (341)*. Por ello, resulta significativo que sea entonces, coincidiendo con su llegada a la ciudad, cuando empieza a sentir la atracción por una vida burguesa y práctica que antes había rechazado: *«la urbe comercial llena de vida en la que se encontraba (...) le hizo ver claramente en qué consistía ser un centro comercial del que todo salía y al que todo afluía y esta era la primera vez que su espíritu se había deleitado al contemplar algo así» (350s)*. La inmediata y simbólica muerte de su padre y la carta de Werner no harán sino subrayar ese conflicto que empieza a manifestarse —*«en estas situaciones se da un cambio de época exterior que no se da en el interior, y, entonces, tanto más violenta es la contradicción, cuanto menos comprende el hombre que no está preparado para ese nuevo estado» (361)*.

De dicho conflicto —en el mismo Libro V— surge ya la semilla de lo que se erigirá en el desenlace de la obra: por un lado, la conciencia de pertenencia a una clase social que le exige que siga un determinado camino, y, por el otro, la anticipación de su conversión —pues no puede llamarse de otra manera— en padre de Félix. En relación a lo primero, ya se ha visto el progreso del personaje hacia lo que previamente rechazaba. De tal crisis va a emerger la conciencia de que su ubicación social está lejos de la aristocracia y cerca de una nueva clase social —la burguesa— que acarrea una nueva visión del mundo, pues *«si yo hubiera nacido noble, nuestra discusión terminaría aquí mismo, mas como soy un burgués, he de elegir un camino» (367)*. Con esta aserción Wilhelm se hace eco del cambio de paradigma social de su tiempo y su periplo personal acaba por simbolizar el de todo un colectivo creciente de individuos. De repente, como

suele sugerir todo Bildungsroman, el destino del protagonista traza una analogía con el destino humano de su época. El contexto histórico, tan significativamente eludido en la novela de Goethe —como Moretti se encarga de recordar— se incorpora así con total sutileza y se observa cómo el protagonista reorienta su periplo impelido por los condicionantes contextuales —a los que aludía, por ejemplo, Herder.

El segundo elemento que permite atisbar ya en este momento de la novela la prefiguración de su desenlace es precisamente el final del Libro V, cuando Wilhelm debe partir y abandonar temporalmente la compañía. Ante ese hecho inminente, el protagonista le pide a Félix que le encargue lo que necesite, a lo que este responde sorpresivamente «*tráeme un padre*» (432). La irrupción de la Sociedad un par de capítulos más adelante posibilitará la confirmación de que, en realidad, Félix es hijo de Mariana, primer amor del protagonista, ya fallecida en circunstancias trágicas, cosa que convierte a Wilhelm en su padre. Este nuevo estatuto individual confirma —más adelante, en el Libro VIII— su necesidad de alcanzar la madurez. Con ello, Wilhelm, que ha iniciado su periplo alejándose de todo lo que significa su padre para formarse en el mundo, se observa a sí mismo convertido en padre y educador. Las circunstancias parecen exigirle una estabilización que el mismo protagonista sospecha no haber alcanzado.

Antes de eso, sin embargo, las ‘Confesiones de un alma bella’ —Libro VI— suponen una digresión que posterga la resolución de la novela a la par que incorpora un nuevo relato de formación que se despliega en otro registro. Esta vez es una joven devota la que busca formarse a sí misma en la búsqueda de la virtud divina. Se trata de un relato que entronca con la tradición pietista de los siglos XVII y XVIII que algunos críticos sitúan como precedente del Bildungsroman alemán. En él se propone todo un programa de ‘Bildung’ que sirve como contraste al que ha seguido el propio Wilhelm. De esta manera, el «*alma bella*» defiende la libertad individual para alejarse del vicio y el pecado, y critica cualquier intento de educación programada —algo que coincide con lo que sugería, como ya se ha visto, W. von Humboldt, y que choca parcialmente con los ideales de la Sociedad que gestiona y guía la formación de Wilhelm. Así, entiende que toda formación debe ir encaminada a desarrollar lo que ya está en el seno del individuo, con lo que se acerca a una idea de organicidad que el mismo Goethe postula en sus estudios de la naturaleza. Así, en su programático poema ‘La metamorfosis de las plantas’, por ejemplo, sugiere que la variedad de cada especie se unifica en una ley oculta y eterna que rige todas las manifestaciones, de modo que «*en la semilla dormía*

la fuerza; un prototipo incipiente/ se encontraba, encerrado en sí mismo, debajo de la envoltura» (Goethe, 1978: 317). En el caso de los seres humanos, análogamente, la educación debe limitarse a desarrollar una armonía que ya está inscrita en el individuo. Como se podrá comprobar, el protagonista del *Wilhelm Meister* solo cumple este ideal parcialmente.

En el Libro VII es donde empiezan a precipitarse los acontecimientos. El fracaso de la compañía lleva a Wilhelm a caer en una desaforada misantropía —«*ya he recibido suficiente castigo. No me recuerde de dónde vengo ni me pregunte a dónde voy. Se habla mucho de teatro, pero quien no ha vivido en este no puede formarse una idea exacta de lo que ocurre en su interior»* (Goethe, 2000: 514), le confiesa a Jarno. Sin embargo, el encuentro con Teresa y el relato de su amor trágico e imposible —«*dejaba de inspirar amor en el momento que amaba»* (547)—, así como la citada revelación de su paternidad, no hacen sino conducir a Wilhelm de nuevo al extremo de la euforia —en esa oscilación vertiginosa se muestra el veleidoso espíritu sentimentaloides de la obra. Es entonces cuando la Sociedad decide darse a conocer y revelar al protagonista su intervención en toda la peripecia que ha articulado su vida. Es entonces cuando el abate le muestra los pergaminos en los que se alojan los años de aprendizaje de Lotario, Jarno, y los suyos propios. Ese clímax cierra el Libro VII y pretende clausurar la formación de Wilhelm: «*¡Siéntete aliviado, joven! Tus años de aprendizaje han terminado. La Naturaleza te ha liberado de su yugo»* (576), le sentencia el abate. Sin embargo, la novela todavía incorpora un sugerente octavo libro.

En esta última entrega, la situación de Wilhelm parece alcanzar la tan anhelada estabilidad, el último estadio de su desarrollo: la madurez. En ella, se eliminan o anulan todos los vínculos y personajes asociados a su etapa en la compañía de teatro —la muerte de Mignon, ese personaje híbrido y pasional que lo acompaña desde la devoción, es elocuente al respecto, y centrará algunas de las críticas que los primeros románticos viertan sobre la novela—, y Wilhelm encuentra en Natalia, por un lado, la identidad de la amazona que lo había socorrido en un pasaje previo, y por el otro, a la figura que servirá de madre a Félix. La síntesis parece perfecta: el protagonista ha agotado su formación en el terreno artístico y ahora lo abandona para formar una familia y asumir un rol en la sociedad. Esa es la estructura dialéctica que defiende Martí (2001) para la novela y la necesaria reconciliación que, según Moretti, caracteriza al Bildungsroman clásico: «*the idea that socialization may provoke crises, or impose sacrifices on individual formation, is unthinkable here»* (Moretti, 1987: 18). Tomando la noción que

postula Dilthey sobre la vida como una constante reformulación histórica de relaciones entre las partes —las vivencias— y el todo, Moretti considera que la intervención externa al yo que supone la Sociedad de la Torre hace que «*all ambiguity dissapears, the confusing succession of events acquires a logic and a direction, the “sense of a whole” is finally visible*» (22). Por eso, para el crítico italiano, la libertad individual queda fuera del cuadro de los propósitos de Goethe en esta novela. Para él, «*a “Bildung” is truly only if, at a certain point, it can be seen as concluded: only if youth passes into maturity*» (26), por lo que la felicidad se antoja como lo opuesto a la libertad, y se identifica con el final del proceso de devenir.

El desarrollo del octavo libro y la ironía presente en toda la novela que ya detectaron sus primeros comentaristas, no obstante, pone algunos reparos a una lectura tan definitiva. Si bien es cierto que, como se ha anotado antes, el personaje de Wilhelm se acerca en algunos pasajes a un cierto apsicologismo que no permite hablar de él como un carácter problemático y, por lo tanto, este hecho llevaría a concluir que al final de su periplo acepta con normalidad la sacudida que para su integridad representa la irrupción de la Sociedad de la Torre, también lo es que la hondura tanto de la novela como del personaje crecen a medida que avanza el relato. D.H. Miles, por ejemplo, ha estudiado esta poética de la formación que esconde la novela, y la ha identificado con su estructura interna. Así, los primeros cinco libros —que narran las peripecias con la compañía— presentan una narración esencialmente descriptiva próxima a la picaresca; el siguiente —Libro VI— pone en liza una confesión introspectiva que juega el papel de Bildungsroman insertado; y finalmente, los dos últimos libros combinan los dos tonos anteriores, es decir, la narración descriptiva y meditativa, explorando así las contradicciones internas de unos personajes que poco antes parecían carecer de conflictos pero que, finalment, han adquirido notable densidad en algunos casos. El resultado final es que el *Wilhelm Meister* «*presents us with (sic) the Bildung of a narrator rather than of a protagonist*» (1974: 983). Aun sin conceder que esa descripción estructural sea totalmente exacta, la propuesta de Miles tiene el acierto de incidir en un rasgo que resulta clave para interpretar el *Wilhelm Meister*, y que cada vez se hará más habitual en las novelas de formación posteriores: la conciencia narrativa. Así, en unos casos la culminación de la formación del protagonista se alcanzará con su dominio de la facultad creativa, y en otros será la propia forma novelística la que crezca y evolucione con el andar del relato.

En el caso de la novela de Goethe se da sobre todo el segundo aspecto —«*comme roman de formation il est à la fois sa propre manifestation et sa propre réflexion*» (Montandon, 1999: 374)—, pero lo cierto es que también el protagonista como estructura narrativa cambia cualitativamente y alcanza un cierto grado de problematicidad —no en vano Lukács veía en esta novela la mejor representación de la clase de caracteres que fundan la novela moderna. Es por ello que cuando Wilhelm descubre que toda su vida ha estado guiada secretamente por una instancia externa, que todo su periplo vital se halla recogido en unos pergaminos que relatan el decurso de todas sus decisiones, tras un primer momento de alivio porque, súbitamente, todo adquiere sentido, no deja de manifestar alguna duda significativa. Es cierto que no deja de ser la presencia de dicha instancia externa la que otorga coherencia a una identidad que, de otra manera, se habría revelado caótica y amorfa, pero lo hace al precio de suprimir en buena medida la libertad individual con la que, como se ha visto, Wilhelm pretendía estar configurando su vida. De ahí que la limitación que supone toda síntesis para las partes en litigio sea, en este ejemplo, sobrevenida. Por eso, cuando Wilhelm advierte su escaso margen de maniobra e implora a Jarno —«*prefiero que me diga con su cruel exactitud lo que espera usted de mí y de qué manera quiere sacrificarme*» (634)—, este defiende que «*el hombre no es feliz hasta que no ha puesto límites a sus aspiraciones indefinidas*» (id.).

En consecuencia, la emancipación que parece haber alcanzado con ese dominio de las propias aspiraciones no es completa. De hecho, la conciencia de que todo lo vivido ha sido una suerte de engaño crea en Wilhelm una inseguridad irresoluble: «*desde el día que me declararon libre y emancipado, sé menos que nunca lo que conozco*» (631), reflexión que entronca con la que lanzaba al principio del relato, cuando siendo todavía un niño descubría que las marionetas en realidad eran simples muñecos de trapo sin vida. En ambos casos, se trata de una revelación que impone la propia limitación en el posicionamiento individual ante el saber. La diferencia estriba en que, mientras la primera revelación impulsa a conocer, la segunda aumenta la inseguridad —y tal vez la resignación. La solución que Jarno sugiere para revertir esas tribulaciones de Wilhelm solo puede ser entendida de forma irónica: «*aquel en quien quedan muchos principios activos sin desarrollar tardará más en conocerse a sí mismo y al mundo en que vive. Son muy contados los capaces de hacer y pensar al mismo tiempo. La reflexión amplía, pero paraliza; la acción dinamiza, pero restringe*» (631). Lo que en otro contexto podría haberse entendido como una defensa del equilibrio y del

justo medio, en esta ocasión toma el cariz de una aporía, pues lo que ha llevado a Wilhelm a una necesidad de reflexión paralizante ha sido precisamente la irrupción de la Sociedad y la conciencia de su libertad restringida. Lejos del magisterio que explicita su propio apellido, Wilhelm se enfrenta al final de su periplo con la paradoja que embarga a la subjetividad moderna, e interioriza así una desorientación que parece anticipar la crisis del sujeto que empezaría a gestarse un siglo más tarde. Wilhelm oscila entre la seguridad de una coherencia vital organizada desde fuera y el vacío en el que debe sostenerse su necesidad de libertad, vacilación que ilustra la transición que se está llevando a cabo entre una visión mecanicista del sujeto y otra que escruta su autofundación —el siguiente apartado incidirá en esta segunda opción. Es ahí donde tal vez estribe el amargo final feliz de la novela que ya sus primeros lectores románticos se encargaron de hacer notar.

La reacción del *Enrique de Ofterdingen* a la luz de Fichte

Fichte: el límite como posibilidad de libertad

Tanto en los debates acerca de la ‘Bildung’ como en el propio *Wilhelm Meister*, la búsqueda de una conciliación entre individuo y mundo exterior es una premisa ineludible. La necesidad del sujeto de construirse en libertad aun teniendo en cuenta que la naturaleza se rige por unas leyes que la restringen es uno de los principales desafíos que deben afrontar, y de él surgen numerosas tensiones y desequilibrios que, en el caso de la novela analizada anteriormente, parecen exceder la exigencia de un desenlace conclusivo. Dichas tensiones, como se ha visto, ya las había advertido el mismo Kant, y él mismo había pretendido atajarlas con una conciliadora *Crítica del juicio*. El mismo año en que ve la luz esa obra —1790— empiezan a gestarse unos apuntes que entusiasmarían al filósofo de Königsberg, quien recomendaría encarecidamente su publicación bajo el título *Ensayo de una crítica de toda revelación*. El anonimato bajo el que aparecieron llevaron a pensar a muchos lectores que se trataba de una nueva obra de Kant. Sin embargo, su autor había sido Fichte, filósofo llamado a coger el relevo del anterior en cuanto a prestigio, influencia y, más tarde, incluso polémica —en su caso por motivos religiosos.¹¹

El punto de partida de la propuesta de Fichte —reelaborada sucesivamente a partir de los *Fundamentos de la doctrina de la ciencia* de 1794— estriba en el deseo de solventar la escisión del sujeto que se deriva de las antinomias kantianas. Así, Fichte se propone reunir razón teórica y práctica, libertad moral y mundo fenoménico, ser y conciencia, a través de un sistema de razón práctica que ayude al sujeto a soltar lastre y a borrar toda su dependencia de las cosas. Para ello, «*el fundamento de toda experiencia tiene que estar fuera de la experiencia*» (Colomer, 2006: 46), es decir, las bases, el desarrollo y los efectos de toda interacción del sujeto con el mundo exterior deben poder ser explicadas desde el propio acto de pensar. Dicha pregunta por el funcionamiento interno del pensamiento y por la posibilidad de conocer sigue la tendencia a reflexionar sobre la constitución del propio sujeto que ya instigó Kant, y que, en su caso, lo llevó a las contradicciones antes aludidas. Para evitar precisamente esa escisión del sujeto en el

¹¹ En lo que a influencia se refiere, no hay que olvidar que un escritor primordial como Friedrich Schlegel, por ejemplo, declara que los tres elementos determinantes de su contexto histórico son la Revolución Francesa, el *Wilhelm Meister* de Goethe y la *Doctrina de la ciencia* de Fichte.

momento en que reflexiona sobre sí mismo —y, por lo tanto, se desdobla entre sujeto conocedor y objeto conocido—, Fichte busca un principio unitario e incondicionado —es decir, que no se derive de nada— que se aloje al principio del acto reflexivo. Según él, el mismo acto reflexivo *«debe presuponer aquello que pretende explicar»* (Caner, 1995: 62). El conocido ejemplo del espejo permite clarificar notablemente esta premisa: cuando alguien se mira en un espejo, se desdobla en el sujeto que mira y en el sujeto mirado, pero solamente una convicción previa de que ambos son la misma persona permite establecer una identidad entre ellos —una identidad de la diferencia, como se puede observar. Fichte llama a esa convicción ‘intuición intelectual’, esto es, el *«conocimiento inmediato del sí que no debe recurrir a la conciencia de unidad previa a la reflexión»* (id.). En otras palabras, el mismo acto de pensar está posibilitado por una autoconciencia unitaria —solo accesible al filósofo— sin la cual sería impensable una relación coherente entre el pensamiento y el conocimiento que cimienta al sujeto. Con ello, Fichte señala la paradójica naturaleza de un yo que puede parecer evidente, pero que se esconde tras cada pensamiento.

El principal propósito de la *Doctrina de la ciencia* de Fichte va a ser, pues, explicar el camino que conduce desde ese yo absoluto, sintético e incondicionado al yo finito que acaba manifestándose en el mundo fenoménico. Ese periplo muestra numerosos paralelismos con un relato de formación en el que ambos polos se posibilitan mutuamente. De ahí que se haya caracterizado su proyecto como el de una ‘Historia pragmática del espíritu humano’ que trata de *«mostrar ante la conciencia filosófica las acciones subjetivas que avanzan desde la libertad originaria e inconsciente del yo absoluto, a la libertad autoconsciente del yo moral»* (Villacañas, 2001: 88) —algo que, en cierto modo, preludia la *Fenomenología* de Hegel. Para empezar, como queda dicho, *«si cada acte del jo és una activitat determinada, el jo com a supòsit últim irreductible a qualsevol tipus d’objectualitat (el “jo en si”) sols podrà consistir en pura activitat»* (Fichte, 2004: 165). Solo a través de la actividad de pensar se alcanza la autoconciencia, pero dicha ‘intuición intelectual’ no es reducible a concepto, pues *«no puede existir evidencia práctica del acto de pensar, puesto que ya estamos poniéndolo en práctica cuando deseamos intuirlo»* (Bowie, 1999: 75). De no ser así, de no partir de la actividad pura, el yo sería pasivo y, por lo tanto, derivado de un principio anterior. Esa actividad de la inteligencia, en consecuencia, es muestra de la espontaneidad del yo y se otorga a sí misma las leyes de funcionamiento, por lo que *«l’acte exigeit del pensament s’efectua*

amb llibertat» (Caner, 1995: 187). La libertad, como se señalaba en el primer apartado de este capítulo, acaba siendo, pues, a la par producto y condición de existencia del yo.

Sin embargo, si la existencia del yo absoluto de la autoconciencia consiste en una acción de pensar, dicho pensamiento tiene que definir forzosamente un objeto limitado en el mundo.¹² Es así como *«el yo absoluto se expone en el yo finito»* (Villacanas, 2001: 91), con lo que se individualiza y establece la confrontación central a resolver, pues *«the I can be an I only if it is limited and, moreover, only if it is limited for itself»* (Breazeale, 1995: 98). Se observa así que lo infinito solo puede existir a través de una manifestación finita, es decir, limitada, de sí mismo —cuestión que entra de lleno en los debates sobre el Bildungsroman, como se ha visto ya en el *Wilhelm Meister*. Como el mismo Fichte advierte en su reveladora carta a Schelling de 1801, *«vous posiez l'acte par lequel vous vous saisissez, faites coïncider la sujet-objectivité»* (Fichte, 1991: 118). La autoconciencia es una intuición pero el conocimiento solo puede darse a partir de un concepto delimitado —en este caso, limitado por el ‘no-yo’. Por ello, *«el punto de partida de la experiencia humana consiste en vernos absurdamente arrojados en una objetividad que nos coacciona y limita, pero que también exige respuesta. Ese choque es lo primero de lo que la reflexión nos da noticia»* (Villacañas, 2001: 95). El primer paso tras ese descubrimiento del bloqueo de la capacidad del yo consiste en una reunificación previa a la experiencia del límite que supone el mundo. Desde esa posición, no obstante, aumenta la conciencia *«de una posibilidad o anhelo, propio del yo, de desbloquearse»* (id.) a través de la dialéctica entre la determinación y la autodeterminación de ese yo. Es así como la conciencia del ‘no-yo’, es decir, de aquello que está más allá de los límites del yo, impulsa su superación y una aspiración a la libertad infinita. De hecho, *«only within such boundaries can we possess either theoretical consciousness or practical freedom»* (Breazeales, 1995: 100). La superación de ese ‘no-yo’ —en el que se incluye, por ejemplo, la causalidad que rige la naturaleza— por el yo constituye la acción moral mediante la que el yo absoluto se expone (Colomer, 2006: 57).

Lo paradójico de este pensamiento consiste en que la limitación del yo finito, es decir, el ‘no-yo’, también es un producto de la acción libre y espontánea en la que se

¹² Fichte termina definiendo al yo como una ‘acción-hecho’ que concilia el mundo inteligible y el sensible a través del autoexponerse del yo: *«jo sóc per a mi: això és un "factum". Ara bé, jo només puc arribar a ser per a mi mitjançant un actuar, ja que sóc lliure, i només mitjançant aquest actuar determinat, ja que per aquest arribi a ser per a mi en cada moment (...). Tal actuar és el concepte del jo i el concepte del jo és el concepte d'aquesta actuar»* (Fichte, 2004: 203).

puede alcanzar la autoconciencia del yo absoluto. En otras palabras, el acto de pensar que funda al yo incondicionado «*expone*» al yo finito, pero también al ‘no-yo’ —precisamente ese va a ser uno de los puntos de partida del *Enrique* de Novalis. Con ello, sin embargo, se alcanza una concepción circular del yo en la que este es a la vez punto de partida —«*el jo, en tant que consciència, es reconeix immediatament com a activitat que retorna sobre si (autoconsciència)*» (Fichte, 2004: 200 [nota 79])— y punto de llegada —«*del jo observat com a factum es generen les estructures constitutives de la consciència, ens apareix la justificació transcendental (de jure) de tot allò que ja operava en el jo observat*» (id.). Esta coincidencia satisface el propósito inicial de Fichte de construir un sistema que explicara la experiencia sin necesidad de esperar a que se produjera, provocando de esta manera que «*l’a priori i l’a posteriori no són dues coses diferents sinó una única cosa*» (Fichte, 2004: 190) y, por lo tanto, que cada elemento singular deba su existencia a la unificación del resto, es decir, de los elementos diferentes —intuida *atemporalmente*. Ambas ideas será reelaboradas por Novalis en su novela, que parte de la por entonces ineludible influencia fichteana para buscar soluciones propias a las nuevas dificultades que plantea el pensamiento que aquí se acaba de bosquejar.

La teleología del origen en *Enrique de Ofterdingen* de Novalis

En la primera escena de *Enrique de Ofterdingen* (1802) de Novalis, su protagonista yace en la cama en mitad de la noche y, mientras sus padres duermen, recuerda la enorme sugestión —el «*extraño deseo*» (1998: 87)— que le ha producido el relato de un extranjero sobre una misteriosa Flor Azul. A pesar de tratarse de las primeras líneas de la obra, lo cierto es que se trata de un *incipit* altamente revelador y denso en lo que a motivos y referentes formales se refiere. En él ya se incluyen algunas de las claves que van a ir desarrollándose en el relato, por un lado, y en la búsqueda identitaria de Enrique, por el otro. La Flor Azul va a ser el símbolo que despierte dicho anhelo, y también su meta. Por ello, el periplo de Enrique consiste en desvelar el sentido de una experiencia original y, a diferencia de lo que ocurría en el *Wilhelm Meister*, advertir esa determinación, comprobar que su vida sigue un plan ya establecido, lejos de atribularlo, supone un acicate liberador. No es extraño, pues, que la novela de Novalis surja como expresión de una poética propia en diálogo con la obra citada de Goethe y el

pensamiento fichteano —al quien Novalis había consagrado pocos años antes sus *Estudios sobre Fichte* como producto de la asistencia a sus clases en Jena.

A pesar de que las diferencias entre el *Enrique de Ofterdingen* y el *Wilhelm Meister* son evidentes —desde la extensión del relato hasta el tono, el pulso narrativo o la ambientación medieval de la primera—, hay también numerosos elementos paralelos. De hecho, sin la existencia de esos elementos no sería posible incluirlas en un mismo género novelístico —aunque ambas presenten problemas respecto a una definición canónica del Bildungsroman— y, más aún, resultaría complicado comparar sus dos propuestas. Así, como ocurría en la novela de Goethe, Enrique se embarca en un viaje formativo que lo aleja de la influencia de su padre —que, en este caso, representa a un hombre pusilánime que no puede oponerse a los designios de su hijo—, y lo lleva hasta una culminación que, a pesar de que su autor dejó inacabado el texto, puede describirse como el descubrimiento de sí mismo y la formación de una familia a través del amor con Matilde, una pareja que queda extrañamente truncada al final con la muerte de la amada, episodio que solo se refiere a través de un sueño premonitorio de Enrique en el que este observa la unificación definitiva y eterna de ambos. Antes de que esto suceda, no obstante, Enrique debe recorrer las etapas de un itinerario ascendente y progresivo —es ahora donde se distancia de Goethe— en el que apenas queda espacio para la vacilación y que está siempre guiado por el objetivo de que Enrique desvele el sentido de la Flor Azul, símbolo de la conquista del lenguaje poético con el que interpretar la realidad.

La formación de la propia identidad como camino hacia el descubrimiento del arte se opone frontalmente a la trayectoria propuesta por el *Wilhelm Meister*. Allí, como se ha analizado anteriormente, se acaba rechazando y clausurando todo lo que representa una relación del protagonista con el teatro para defender su integración —más o menos satisfactoria— en la sociedad. La muerte y funeral de Mignon —que remachaba simbólicamente esa anulación— provocó muchos comentarios indignados de los primeros románticos, que la elevaron a auténtico símbolo poético. Novalis sitúa a su *Enrique* en esa línea de enaltecimiento del arte como liberación. Para ello, establece un relato por etapas que va mostrando sucesivamente al protagonista las distintas caras del arte a través de personajes y episodios alegóricos. Cada uno de ellos articula una estructura dialéctica entre dos elementos distintos que encuentran un punto de unión en el plano artístico y, gracias a ello, muestran a Enrique la posibilidad de su integración y

superación progresiva. Con un breve repaso de su andadura se podrá observar esa tendencia ascendente a la que se aludía.

La primera referencia a la poesía la recibe, paradójicamente, por medio de los mercaderes que lo acompañan en la comitiva que le conduce al pueblo de su abuelo. Lejos de situarse como antagonistas del espíritu artístico —como ocurría con el mundo burgués en la novela de Goethe—, dichos mercaderes le narran a Enrique vívidos relatos en los que muestran su admiración por los verdaderos poetas, por aquellos que dominan el carácter mágico y revelador de la palabra. Sin embargo, aseguran que los tiempos en los que estas figuras existían han pasado ya y que ahora solo queda la nostalgia de aquella Edad de Oro. Ante la confrontación de esas historias con la vida real, Enrique atisba una escisión inevitable: *«me parece como si hubiera dos caminos para llegar a la ciencia de la historia humana: uno, penoso, interminable y lleno de rodeos, el camino de la experiencia, y el otro, que es casi un salto, el camino de la contemplación interior»* (103). Los mercaderes, sin embargo, le intentarán convencer de que no se trata de dos caminos irreconciliables, sino que, para ser poeta, debe alzarse a las alturas metafísicas tanto como tener un buen conocimiento de todos los aspectos de la vida humana, solo accesibles mediante la búsqueda de experiencias.

Una vez que Enrique ha advertido esa conciliación, ya puede gozar de un contacto más directo con lo poético. En el siguiente capítulo, como siempre mediante un esqueleto bipolar, se presentan dos personajes aparentemente antagónicos pero que le revelarán una misma cercanía al arte: el señor del castillo, y Zulima, su prisionera. Ambos se han encontrado en las Cruzadas, aunque en bandos distintos, y, mientras el señor feudal hace partícipe a Enrique de su ardor guerrero mediante un relato épico, Zulima, con su voz maternal y su acento extranjero —de nuevo— lo seduce con su exotismo oriental, lugar donde se ubicaba el origen de la poesía: *«el entusiasmo guerrero de antes había desaparecido completamente. Se daba cuenta de que en el mundo reinaba una extraña confusión»* (141). Enrique, pues, lentamente se hace consciente de la dialéctica sobre la que se forma gradualmente su identidad.

El siguiente episodio de la novela contrapone a dos nuevos personajes: el minero y el eremita. El primero busca la esencia de la verdad adentrándose por cuevas y grutas —motivos recurrentes en esta novela— con la convicción de que la historia geológica de la tierra, oculta bajo la superficie, le mostrará el secreto de la realidad. El eremita, por su parte, habita precisamente esas profundidades —allí lo encuentran tras una exploración—, adonde ha llegado tras una vida agitada en la que ha sido protagonista

activo de hechos importantes para la historia de los hombres. Cansado del vicio que en ella ha conocido, ha decidido evitar toda compañía y refugiarse en la invisibilidad. Ambos personajes, pues, muestran una relación distinta con la Historia y, sin embargo, un mismo respeto por la naturaleza, cosa que les hace encontrarse y entenderse en sus profundidades. La «lenta pacificación de la Naturaleza» (171) que ellos detectan en la cueva les sirve para proponer a Enrique un ejemplo de progreso armónico, en el que cada etapa se asienta con sutileza sobre la anterior formando un todo cohesionado. De nuevo, un modelo extraído de las ciencias naturales —en este caso el geológico— ayuda a comprender la propuesta estética y formativa de la novela. Así, la identidad de Enrique se perfila a través de la superposición de estratos que lo elevan al punto culminante: la conquista de la palabra.

Esto sucede en el siguiente episodio, cuando finalmente llega al pueblo de su abuelo y conoce a Matilde, de quien se enamora perdidamente. El descubrimiento del amor le abre el acceso a la poesía, que se revela nuevamente a través de un sueño en el que vuelve a aparecer la Flor Azul del principio. Sin embargo, esta vez, sobre ella se sitúa la cara de Matilde (190s). Con tal identificación, la primera parte de su periplo ha concluido. Ahora solo le resta dominar el arte de la palabra y, para ello, obtendrá la ayuda de un maestro, Klingsohr, que, a su vez, es el padre de Matilde. Este, que considera a Enrique un «nuevo hijo» (201) y que, por lo tanto, releva al padre biológico haciendo definitiva la separación de Enrique,¹³ confirmará a este sus sospechas sobre la disonancia actual del mundo —«con la Naturaleza ocurre como con los hombres: su esencia está dividida y en ellos se encuentra una interna contradicción» (id.)— y lo hará consciente de la simbología que ha alumbrado su periplo formativo. Desde su encuentro con Zulima hasta su excursión con el minero, su vida ha estado orientada hacia un encuentro con la poesía que ya se preludiaba desde su infancia. Su formación, por lo tanto, ha consistido en un itinerario construido como si de un texto se tratara, en el que el final ya estaba inscrito simbólicamente —esto es indirectamente— en el comienzo. Con ello, Klingsohr no hace sino confirmar lo que Enrique ya presumía tras el pasaje en el que ojea un libro que le había entregado el eremita en el que se podía seguir una vida paralela a la suya, aunque situada en otro momento histórico. El mismo eremita le había concedido entonces una pista en ese sentido cuando le aseguraba que la formación no

¹³ El padre biológico de Enrique volverá a aparecer como simbólico jardinero —recuérdese la Flor Azul— en el breve fragmento conservado de la segunda parte de la novela, pero la mutilación que produjo la muerte del autor impidió un mayor desarrollo de este aspecto.

consistía en acumular infinitas experiencias sino en analizar la vida para descubrir «*el secreto encadenamiento de los hechos y el tiempo*» (164). Ahora Klingsohr confirmaba a Enrique la presencia de esa ley oculta que rige y unifica todo, incluso las propias escisiones y contradicciones del hombre. Dado que dicha premisa parte del proyecto fichteano, es preciso retomar ahora su diálogo con Novalis.

Como se estudiaba en el anterior apartado, Fichte trata de conciliar las dos partes escindidas en la reflexión sobre sí mismo del sujeto kantiano. Para ello, propone un acceso inmediato al yo absoluto que se funda en el acto de pensar que expone al yo fenoménico. Pero este acto de exponerse a sí mismo desdobra nuevamente al sujeto, pues «*mientras antes era solo en-sí, ahora, en esta fórmula es en-sí y para-sí*» (Caner, 1995: 90). Así, ya los primeros románticos advirtieron que «*si queremos explicar el yo como relación entre dos términos, nos será imposible explicar el fundamento prerreflexivo que da razón de esa identidad*» (63).¹⁴ De ahí que se revele una estructura paradójica de la subjetividad según la cual es simultáneamente parte y todo del pensar. La identidad vuelve a escapar al sujeto, que de nuevo está dividido. Tras comprobar que la unidad posibilita la conciencia, pero no es la conciencia, algunos de estos autores —entre ellos Novalis— advierten que, para acceder al yo, es preciso que exista una mediación que lleve a cabo «*la tasca de fer conscient el saber inconscient de l'alteritat*» (1998: 17). Dicha mediación obliga al yo a pasar por aquello que no es él mismo, es decir, por la alteridad, antes de alcanzar la comprensión de sí. Para Novalis, esta operación solo puede alcanzarse a través del lenguaje.

De ahí que su pregunta de partida sea por la representación de uno mismo. El significante 'yo', por ejemplo, en su repetibilidad y necesidad de ser comprendido por el otro, representa el 'no-ser' en tanto que no exclusivo del yo y, por consiguiente, externo a él. Así, como el lenguaje, cuyos componentes se definen por oposición entre ellos, «*la filosofía no puede conseguir positivamente su tarea de mostrar la identificación de sujeto y objeto*» (Bowie, 1999: 89). Solo la 'Poesie' será capaz de hacer visible lo oculto —por ejemplo, la ley que rige la realidad, como sugiere el eremita en *Enrique*. Así, «*el subjecte només es pot trobar en la representació, en l'altre de si mateix, però aquest altre és un absent*» (Caner, 1998: 19). Y es ahí, en la dialéctica entre ausencia y presencia del lenguaje, donde estriba el límite para el conocimiento. Novalis muestra con ello una concepción del lenguaje que, heredera de J.G. Hamann, anticipa algunas

¹⁴ Una pormenorizada e iluminadora explicación del yo como relación —que se ha creído oportuno omitir aquí— puede encontrarse en Fichte, 1972: pp. 19ss.

derivaciones del llamado ‘giro lingüístico’ que empezaría a gestarse en el pensamiento estético y filosófico europeo a finales del siglo XIX.

El sujeto está inscrito desde el principio en el lenguaje, por lo que su existencia se convierte en la búsqueda de las representaciones que mejor se le avengan —como se advierte en la novela. Dicha búsqueda se convierte así en la mejor expresión del proceso de ‘Bildung’, pues se trata de *«una història de recerca de la forma que es correspon amb la constitució paradoxal i inabastable del subjecte. Això és la formació (“Bildung”), l’intent de copsar la imatge (“Bild”), que, tot i portant-la dins nostre, d’alguna manera transcendeix el nostre límit temporal»* (21). Dicha paradoja liberadora es la que articula la formación, pues, de Enrique. Su búsqueda se basa en el contraste entre las representaciones que encuentra en el camino y la carencia que siente en su interior debido a su esencial limitación —los distintos personajes que encuentra representan la alteridad, es decir, aquello que Enrique todavía no es. Como le ocurre al protagonista del *Wilhelm Meister*, Enrique percibe sus límites desde el principio y ese bloqueo es precisamente lo que le impulsa a ensancharlos. En su caso particular, es el relato del extranjero sobre la Flor Azul que abre la novela el que, a modo de revelación, inculca en el protagonista la llamada de un destino que entonces se revela incompleto. Tal designio no es otro que descubrir a través de su periplo formativo que la imagen (‘Bild’) que lleva en su interior desde el principio es la de la poesía. Por ello todo su camino está guiado teleológicamente hacia la exploración del origen de un anhelo.

Esa carencia va a impulsar la búsqueda, pues *«el yo está inherentemente ausente, pero este mismo hecho conduce más allá de sí mismo»* (Bowie, 1999: 90). De forma similar a lo que sucedía en Fichte, para Novalis, los límites del yo posibilitan su propio crecimiento. Pero, a diferencia del filósofo, es solo mediante el lenguaje poético como se *«representa de forma ideal la manifestación prerreflexiva de lo Absoluto en nuestra conciencia»* (Caner, 1995: 320). El lenguaje poético, inscrito en las estructuras más íntimas y remotas del sujeto, es capaz de desvelar lo oculto y lo inconsciente de un modo indirecto —los románticos serán pioneros en la utilización consciente del símbolo como manifestación finita de lo infinito. De ahí que la primera parte de *Enrique* termine con un extenso relato simbólico que, en boca del maestro Klingsohr, desvela indirectamente la organización de la realidad. Se observa con ello que el lenguaje poético remite a una dimensión en la que se desestabiliza la relación mecánica entre sujeto y objeto con lo que *«tota experiència estètica es converteix en el primer moment d’un procés de coneixement i reconeixement»* (1998: 24).

Es preciso recordar ahora cómo el diálogo con su maestro lleva a Enrique a aceptar que la mejor manera de comprender su itinerario formativo es desde una mirada estética. Su periplo ha seguido la estructura narrativa que él mismo había podido percibir en el libro del eremita. Como las profundidades geológicas de la tierra, su vida se despliega como si fuera un texto cuyo sentido está oculto y depende de la habilidad hermenéutica del intérprete acertar con la imagen más adecuada y coherente. Pero, a diferencia del *Wilhelm Meister*, dicha revelación tiene el carácter liberador de un reconocimiento esperado —como la imagen en el espejo a la que se aludía anteriormente. Solo indirectamente, a través del lenguaje poético puede intentar trazarse dicha imagen —de ahí la densa simbología de la novela. La formación de Enrique se dirige, pues, a dominar ese lenguaje a través del cual puede articular una experiencia que lo acerque a su propio origen, que lo unifique en una simultaneidad con el todo —eso es justamente lo que presagia la muerte de la amada. En consecuencia, su búsqueda persigue un devenir circular y, animada por el sentimiento de carencia, carece también de final, como el destino de la propia novela, truncada por la desaparición de su autor, se encargó de sugerir.

La alternativa del sujeto estético

El giro hacia la reflexión sobre el sujeto y la posterior escisión del mismo que se gestó en las dos primeras *Críticas* kantianas despertó, como se ha visto en el caso de Fichte y Novalis, la necesidad de explorar al mismo sujeto en busca de una unidad previa e irrefutable en la que asentar la posibilidad de ser pensado esencialmente. Tras la aparición de los primeros críticos del de Königsberg —Jacobi, Maimon, Reinhardt, etc.—, Fichte propone la intuición intelectual inmediata de la autoconciencia como prueba de la identidad previa a todo pensamiento entre las dos partes del sujeto que se contraponen en el momento reflexivo. Su *Doctrina de la ciencia* influirá intensamente en los escritores y filósofos del momento, quienes, desde entonces, no podrán acercarse a Kant sin el tamiz fichteano. En esa situación se encuentran tanto el Schiller que desde la misma Jena donde también imparte sus clases Fichte elabora las *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795), como los tres amigos de Tübingen a los que se atribuye la paternidad de ‘El más antiguo programa sistemático del idealismo alemán’ (¿1796?), esto es, Hegel, Schelling y Hölderlin. Este último escritor partirá del diálogo entre ambas propuestas filosóficas en las primeras redacciones de su problemática novela epistolar *Hiperión* (1797-1799). Todas estas propuestas, no obstante, persiguen la reunificación del hombre a través de la vía estética, algo que ya intentara el propio Kant en la *Crítica del juicio*, pero lo hacen descabalgando al arte del imperativo moral que en Kant impedía un desarrollo más ambicioso, y, sin embargo, habría las puertas al mismo.

La educación para la belleza de Schiller

Es sabido que la Revolución Francesa y sus consecuencias en los años inmediatamente posteriores tuvieron una amplia resonancia entre los círculos intelectuales alemanes, que hicieron de ella asunto de controversia. En ese contexto, Schiller, compañero de generación de Goethe y, como él, reacio a los desórdenes y a los cambios sociales bruscos, basó su ataque a la Revolución y a su fracaso en un argumento que acabó imponiéndose entre las elites cultas de Alemania: «*todo estaba preparado para una mejora sustantiva del destino humano. Pero la ocasión había encontrado un sujeto histórico carente de altura*» (Villacañas, 2001: 103). En

consecuencia, era preciso formar un individuo y una comunidad que estuvieran preparados para realizar la obra de la libertad, cosa que llevó a Schiller a buscar una nueva fórmula pedagógica que se propusiera el objetivo utópico de la emancipación humana. Antes de alcanzarla, sin embargo, resultaba necesario hacer un diagnóstico exacto de las carencias del momento presente, por lo que Schiller, sin ser una figura opuesta a los ideales racionales del XVIII —de hecho, había llegado a Jena en 1793 con el noble propósito de «*defender la Ilustración*» (102)—, llevó a cabo una acerada crítica de la puesta en práctica de los mismos.

De ahí que las nueve primeras de sus *Cartas*, publicadas en su prestigioso diario *Las horas* el 25 de enero de 1795, constituyan «*el primer escrito programático para una crítica estética de la modernidad*» (Habermas, 1989: 62), etapa histórica, pues, que desde su nacimiento acarrea consigo su propia crítica. En esa primera entrega, Schiller incide nuevamente en la denuncia de la fragmentación del hombre moderno, que lo lleva a especializarse en un determinado ámbito de su integridad sin atender al cultivo del conjunto. Resumiendo formulariamente las antinomias kantianas, Schiller sostiene que «*la razón exige unidad, pero la naturaleza exige variedad, y el hombre es reclamado por ambas legislaciones*» (1990: 131), división que, a su vez, se traslada a la sociedad en su conjunto, en la que se pueden encontrar netamente separadas las clases cultas y las populares. Si las primeras se ocupan de una especulación totalizante y formal que las ha llevado a la apatía inactiva, las segundas se limitan a ocuparse de la particularidad de los objetos y de la variedad de los casos prácticos, cosa que las conduce a cierto salvajismo —«*clases enteras de hombres desarrollan únicamente una parte de sus capacidades*» (145). Con ello, Schiller constata la escisión de la que también partían, como se ha podido comprobar, Fichte y Novalis.

Al buscar el origen de esta situación, en cambio, Schiller topa con un modelo que se volverá recurrente en la época, tanto para incorporarlo como para compararse o rechazarlo: la época helénica. Si entonces el hombre vivía en un envidiable equilibrio entre sus distintas facultades, cosa que se reflejaba en sus manifestaciones artísticas, Schiller observa que en el hombre moderno aquellas se fragmentan, dejando así lejos la ambición de que cada individuo condense el microcosmos humano, y resignándose a que, en tal contexto, solo la yuxtaposición de todos los seres de con una imagen total de la humanidad. Es preciso, pues, preguntarse cómo la historia ha obligado al ser humano a involucionar hasta su actual estado. Schiller encuentra la respuesta en la cultura (*'Bildung'*). Así, si en el modelo griego, por ejemplo, filosofía y ciencia eran dos caras

de la misma moneda —solo es preciso recordar a los pensadores presocráticos, como indicará Hölderlin en *Hiperión*—, la posterior insistencia en la búsqueda especulativa de la verdad obligó a que ambos rostros envejecieran por caminos separados, con lo que la evolución implicó necesariamente una división: «*la especie no habría podido progresar de ningún otro modo*» (155). Es ahí donde estriba el carácter trágico de la cultura: el inevitable progreso implica necesariamente la crisis, es decir, la separación. Por eso, el hombre moderno, en la cúspide de un determinado progreso debe afrontar una disgregación que lo diluye. Sobre ella trata de incidir la nueva propuesta pedagógica de Schiller, que, retomando algunas nociones ya expuestas anteriormente por Rousseau, considera que «*debemos ser capaces de restablecer en nuestra naturaleza humana esa totalidad que la cultura ha destruido, mediante otra cultura más elevada*» (159).¹⁵ Esta nueva cultura tiene su viga lagar en la belleza y en la educación de la sensibilidad a través del arte, escenario privilegiado desde el que observar con distancia la propia época, esfera autónoma que atesora una proximidad característica con la Verdad. La belleza, por ende, «*indica una dirección que (...) lleva implícito su cumplimiento. El origen constituye la meta*» (LIII), con lo que la belleza se sitúa como vía de conocimiento, pero también como objeto hacia el que se dirige la educación. De ahí que el poeta deba volver a asumir el rol de educador de la comunidad, pues goza de un trato preferencial con aquella idea.

Schiller, por lo tanto, restituye la belleza a la humanidad, es decir, vuelve a considerarla ineludible para la realización del ser humano por parte del individuo. Ella consigue reunificar la doble naturaleza transitoria y permanente del hombre —que Schiller caracteriza como ‘estado’ y ‘persona’ respectivamente—: «*solo transformándose “existe”, y solo permaneciendo invariable es “él” quien existe*» (197). Este doble impulso bidireccional y contrapuesto entre la pura formalidad interior y el mundo exterior se supera mediante lo que Schiller llama el ‘impulso de juego’ que conduce a la belleza. Dicho impulso no trata de ser una anulación o superación dialéctica de los dos anteriores, sino un tercer momento que permite «*asegurar los límites de cada uno de ellos*» (211). Schiller vuelve así a considerar la noción de límite como posibilidad de pensar una resolución a los conflictos, pero en este caso, a diferencia de Goethe y más cercano a Fichte, su ‘impulso de juego’, que debe mucho al

¹⁵ Ya en el alba de la Modernidad, Schiller encara uno de las afrentas más comunes de tal período: la necesidad de reformular el sentido de determinadas palabras cuyo significado ha quedado obsoleto. La pugna con el significante que implica la necesidad de luchar con él sin poder abandonar sus límites es uno de los motivos que abonan la autoinquisición permanente que caracteriza al hombre moderno.

placer desinteresado y al concepto sin concepto de la estética kantiana, se propone como una mediación entre lo absoluto y lo finito, una paradójica ‘forma viva’ que preludia la noción de símbolo romántico todavía por desarrollar. En resumen, *«este equilibrio seguirá siendo siempre solo una idea que la realidad nunca llegará a alcanzar»* (245), con lo que aflora nuevamente la búsqueda infinita como ejercicio para conquistar la humanidad, pero en esta ocasión, a diferencia de lo que ocurría con Novalis, *«el hombre ve cumplida su humanidad solo (...) en el mundo de la apariencia»* (LXVII) —*Hiperión* insistirá reiteradamente en este aspecto.

Lo humano, pues, es observado como una categoría a conquistar en el devenir de los conflictos. Si el hombre resulta de la acción recíproca entre la experiencia de la vida —impulso sensible— y la experiencia de la ley —impulso racional—, es decir, entre una determinabilidad ilimitada propia del estado previo a toda impresión de los sentidos y la negación y supresión de la misma que exige la experiencia fenoménica —que reduce la infinidad de potencialidades posibles a solo una—, será preciso que la belleza enlace ambos impulsos: *«hasta que esto no sucede, en el hombre solo rige la ley de la necesidad; pero a partir de ese momento la “naturaleza” lo abandona, y dependerá “de él” afirmar aquella humanidad que la naturaleza puso e inauguró en él»* (279). La formación adecuada, por consiguiente, debe conseguir que de la contraposición de dos necesidades surja el vislumbre de una misión que solo puede ser atacada desde la libertad. A esa fase Schiller la llama ‘estado estético’, y en su descripción *alógica* estriba gran parte del interés de su propuesta y la base sobre la que se ubicará *Hiperión*. En primer lugar, lleva al individuo a integrarse en lo ilimitado —pues, como se ha visto anteriormente, la bella apariencia conecta con lo absoluto—, con lo que *«en el estado estético el hombre no es, pues, nada»* (289), ya que se confunde con algo que lo excede y que solo es idéntico a sí mismo. En segundo lugar, no obstante, el hombre formado, distanciado de la determinabilidad de las necesidades, *«puede hacer de sí mismo lo que quiera, devolviéndole así por completo la libertad de ser lo que ha ser»* (291), proyecto en el que interviene —ahora sí— la autoexigencia moral. Cabe recordar que en ningún caso el proyecto de Schiller es exclusivamente individual, sino que pretende reformar la noción política de sociedad imperante: *«la utopía estética de Schiller no se propone como meta el estetizar la existencia sino el revolucionar las relaciones de entendimiento entre los sujetos»* (Habermas, 1989: 66). La búsqueda identitaria del protagonista de *Hiperión* se centrará, pues, en asumir la fatalidad de una libertad ciega

que se funda a sí misma, de un ser que ignora su centro, y que trata de alcanzarlo luchando por la reforma de la civilización.

La necesidad de un sistema:
‘El más antiguo programa sistemático del idealismo alemán’

En los primeros apartados del presente trabajo se hacía alusión a la idea según la cual el desarrollo del siglo XVIII conduce al abandono del ‘esprit systématique’ que había caracterizado a épocas anteriores. Sin embargo, al final de ese mismo período reaparecerá la necesidad de pensar la relación entre sujeto y objeto de forma sistemática, pues «*le hiatus introduit au coeur du sujet même aura exacerbé, mais en vain, la volonté de système*» (Lacoue-Labarthe, 1978: 46). Si Fichte ya ofrecía un primer ejemplo de ese viraje, figuras como Schelling o Hegel edificarán pocos años más tarde monumentales *summae* que tratarán de dotar al sujeto de un estatuto de autosuficiencia y cohesión. Precisamente a estos dos últimos, en colaboración con Hölderlin, se atribuye la autoría de un fragmento que anticipa esa necesidad: ‘El más antiguo programa sistemático del idealismo alemán’. Dicho manifiesto muestra, asimismo, que la exigencia de sistema no se encuentra reñida con la expresión fragmentaria —de hecho, escritores de la talla de Novalis, Hölderlin o Friedrich Schlegel, expresarán un pensamiento sistemático que, paradójicamente, solo puede ser vehiculado a través de fragmentos. Tal convivencia es, de nuevo, escenificación de un momento en el que el sujeto se enfrenta a los conflictos derivados de un nuevo paradigma que le inquiere tras haber cancelado las respuestas que legitimaban la época anterior.

Esas respuestas que anteriormente asumían la forma de un orbe teológico o de una regulación existencial trascendente están descartadas desde el principio en ‘El más antiguo programa’. Este parte de la idea fichteana de un sujeto absolutamente libre y perfectamente consciente de sí mismo —«*liberté absolue pour tous les esprits qui portent en eux le monde intellectuel et qui n’ont pas à chercher en dehors d’eux Dieu ou l’immortalité*» (53s)— y busca formas de representar la relación entre finito e infinito sin volver a la metafísica que Kant había refutado (Bowie, 1999: 54). Por ello, es necesario que el sistema se construya de forma inmanente al sujeto, aunque trascienda sus límites, y su conciencia acabe englobando también al objeto y convirtiéndose en una suerte de ‘Système-sujet’. Este, en tanto que ser viviente, debe adscribirse a un modelo orgánico, esto es, de «*estructuras cuyas partes participan en el*

propósito de la totalidad tal que el propósito no es exterior a ellas, sino que más bien constituye a la vez el propósito de aquellas» (58). De ahí que el manifiesto aloje una incisiva crítica al Estado y una clara invitación a superar su mecanicismo, que impone al sujeto una mordaza externa similar a la de los antiguos sistemas religiosos —la cercanía con las críticas de Schiller o W. von Humboldt demuestran la persistencia de tal debate en ese momento. El modelo organicista, pues, induce a pensar una realidad progresiva, en la que «*un propósito justifica un nuevo estado de la realidad, no por lo que “se conoce” de la realidad hasta ahora, sino por lo que la realidad debería ser*» (id.), de lo que se deduce indudablemente una determinada noción de formación individual.

Este proceso debe seguir la nueva legislación revolucionaria dictada por la belleza —«*vérité et bonté ne sont soeurs qu’unies dans la beauté*» (Lacoue-Labarthe, 1978: 54)— y el arte, pues este permite «*ver u oír una imagen de cómo podría ser el mundo si la realidad se realizara*» (Bowie, 1999: 59), por lo que la filosofía debe volverse estética y la poesía debe reconquistar la dignidad de educar a la humanidad en su compromiso con la temporalidad, para lo que se servirá de una nueva mitología —desarrollada por algunos románticos— que reúna el lenguaje del poeta con el del pueblo. Sirva, pues, este breve excursus por el poco menos breve manifiesto idealista para indicar el parentesco que guarda con las *Cartas* de Schiller y con otras aportaciones comentadas —más allá de las diferencias de dirección. *Hiperión* partirá de un comentario de ambos textos para reafirmar y profundizar la vía estética como modelo de sujeto no solo abstracto y metafísico sino también volcado a la acción en el mundo. En definitiva, y como señala el inicio de ‘El más antiguo programa’, el arte y la belleza como desfiladero hacia «... *une éthique*» (53).

El Ser trágico de *Hiperión*

Hiperión es, tal vez, la obra más difícil de encajar en la tradición del Bildungsroman que analiza el presente trabajo. Publicada en dos partes entre 1797 y 1799, aloja en su seno una tensión conflictiva entre unos componentes formales y temáticos que siguen insistiendo en un paradigma previo al viraje subjetivista que da inicio a la Modernidad y otros que anticipan algunas cuestiones centrales del pensamiento contemporáneo, como ya se encargaron de advertir Nietzsche o Heidegger. Es más, el mero estatuto de *Hiperión* como novela de formación o, incluso, como novela, es discutible. Escrita como una variación de las novelas epistolares tan usuales

en el XVIII e intentando situarse como respuesta a las *Cartas* de Schiller, *Hiperión* pone en juego la mirada regresiva del protagonista sobre su vida con la intención de encontrar el sentido de todas sus peripecias. Si bien las etapas de su maduración están perfectamente marcadas y sancionadas con experiencias seminales, el ánimo del protagonista se halla embarcado en una constante oscilación psicológica entre la desesperación nihilista y la euforia temeraria, que dota a la estructura de la obra de un desarrollo repetitivo. En él, el ascenso y la caída se suceden como si se tratara de un *fatum* insoslayable, pero aun así, la identidad del protagonista evoluciona y progresa. Dicha tensión entre la inmovilidad de un Ser que todo lo abarca y al que todo vuelve, y el devenir propio del individuo articula todos los aspectos de la novela. De ahí que en su ensayo ‘Sobre el modo de proceder del espíritu poético’, el mismo Hölderlin resumiera su visión de la siguiente manera: «*un conflicto necesario surge entre la más originaria exigencia del espíritu, la cual se encamina a la comunidad y al unitario ser-a-la-vez de todas las partes, y la otra exigencia, la cual le ordena salir de sí mismo y en un hermoso progreso y cambio reproducirse en sí mismo y en otros*» (2008: 59).

Como ocurría en Novalis, Hölderlin observa que la formación individual y colectiva debe perseguir un regreso al origen o, más bien, una reconquista de una situación primigenia. De ahí que, como sugería Schiller, la humanidad es un valor que no va de suyo sino que debe ser explorado. El origen y la meta, pues, coinciden, aunque solo parcialmente. Hölderlin, por ejemplo, ve en la infancia el momento de la máxima armonía pero no deja de señalar —y aquí empieza a separarse de Novalis— que se trata de un estado otorgado desde el exterior, por lo que «*si el hombre debía aprender y evolucionar debía necesariamente dejar este estado de inocencia y entrar en la “era de la discordia” que es igual a la creación de la cultura; pero no para construir un nuevo estado de relaciones, sino para restablecer aquella unidad original, el “Hen kai pan”, esta vez por sí mismo conscientemente*» (Piulats, 2001: 158). En consecuencia, el hombre debe acercarse a la unidad perdida mediante el desafío a sus propios recursos, a sus propios límites. El sentimiento de carencia y de escisión, pues, impulsa una reconstrucción artificial que, como tal, solo podrá acercarse a la idea original asintóticamente. Dicha reunificación solo puede producirse a partir de la experiencia estética y sagrada de la naturaleza «*y el consiguiente descubrimiento de una estructura espiritual oculta en la misma*» (159). La naturaleza, pues, supone ese elemento ajeno que permite al hombre salir de sí mismo y, advirtiendo la diferencia derivada de tal distancia, observar la comunidad viva en la que todo se hospeda. La reunificación no se

produce, como ocurría en Fichte, a través de la autoconciencia, sino mediante la integración en un Ser que preexiste a toda individualización, un Ser que es Uno y Todo ('Hen kai pan').¹⁶

El epígrafe de Sófocles que saluda la entrada al segundo volumen de *Hiperión* es revelador al respecto: «no haber llegado a nacer es el más alto valor al que se puede acceder, el segundo valor máspreciado, sin embargo (cuando uno ha aparecido sobre la tierra), ir rápidamente hacia el lugar de donde se ha partido» (2004: 127). El camino del individuo, por consiguiente, está permanentemente impulsado por la nostalgia de una carencia que le obliga a enfrentarse con sus propios límites. Algo parecido le ocurre a la humanidad considerada colectivamente. Tomando buena parte de las ideas expuestas por Schiller en su primera entrega de las *Cartas*, Hölderlin lleva a cabo una crítica de la Modernidad a través de la situación tiránica en la que se encuentra la patria de Hiperión: la Grecia ocupada por el imperio otomano de finales del XVIII. Tal escenario no resiste la comparación con el esplendor de la Grecia arcaica, a la que Hiperión vuelve sus ojos para encontrar un modelo en el que, por ejemplo, se vivía en armonía con la naturaleza y el poeta gozaba de un estatuto privilegiado dentro de la sociedad, es decir, un modelo que le transfiere la idea que «la vía filosófico-poética es la única que permite superar el escepticismo» (Piulats, 2001: 159). Opuesta a esa posible línea, la educación humanista ilustrada ha conducido al hombre a una máxima separación de la naturaleza, con lo que, como sugería Schiller, del progreso cultural se ha derivado una descomposición de la condición humana. Adamas, mentor de Hiperión —y que algunos han asociado con Schiller—, ejemplifica en la novela los métodos educativos que defiende su autor, basados en la adaptación a los ritmos peculiares de cada individuo, esto es, en la diversificación e individualización de los programas —algo que ya defendía, por ejemplo, Wilhelm von Humboldt.

Hiperión, en resumen, reúne en su figura los conflictos derivados de ambos planos: el colectivo y el individual. En el primero, se encuentra ante una patria ocupada y que no reconoce como propia tras la pérdida de todos sus seres queridos en la guerra. Desde el principio, pues, Hiperión asume su extranjería, ser siempre el Otro aun cuando trata de luchar por la reconquista de su país —de ahí que asuma el estatuto de eremita

¹⁶ Según Manfred Frank, para Hölderlin, toda conciencia es conciencia de objeto, por lo que «tenemos que pensar de antemano un ser único que, por su parte, no sea consciente. Solo en cuanto reflejo de ese ser podemos comprender nosotros la autorreferencia epistémica como la autorreferencia que ella, con evidencia cartesiana, es» (1998: 18). El carácter trascendente de ese Ser respecto a la conciencia hace que esta no pueda captarlo nunca de modo adecuado, por lo que «entender algo se convierte en una tarea infinita» (id.).

peregrino como lo fue Ignacio de Loyola, de quien toma el epígrafe del primer volumen—: *«el exilio deja así de ser visto como una contingencia remediable para mostrarse como constitutivo de nuestro ser»* (Barrios Casares, 2001: 16). En el aspecto individual, Hiperión bascula entre la misantropía desesperanzada y el deseo de *«ser uno con todo lo viviente, volver, en un feliz olvido de sí mismo, al todo de la naturaleza»* (2004: 25). Desde el principio, intuye cuál debe ser su objetivo pero su propia conflictividad interna le impide acercarse o dirigirse en el sentido adecuado. Es ahí donde estriba buena parte de la condición trágica del hombre hölderliniano, en el choque entre una libertad lúcida que le permite atisbar la integración con un Todo y los límites inconstantes que le obligan a desandar siempre el camino andado: *«el hombre no sabe ni conoce cuál es su lugar ni su misión en el mundo: durante todo su proyecto vital se halla inmerso en contradicciones que lo catapultan a una órbita hiperbólica apartada del centro de la circunvalación»* (Piulats, 2001: 130). El hombre, en consecuencia, está siempre fuera de su centro, entre un pasado irrecuperable en su originalidad, y un futuro que solo permite una aproximación infinita de fracasos. El objetivo entonces pasa a ser el enfrentamiento con los propios conflictos, con lo que *«las disonancias de su carácter forman parte de su proceso evolutivo personal»* (160). Solo afrontándolos el protagonista atisba progresivamente la posibilidad de acercarse a aquella intuición del Todo que sentía al principio.

Son tres las experiencias que conducen a Hiperión en esa dirección, y todas ellas tienen que ver con la necesidad del Otro: la amistad con Alabanda, el amor de Diotima y la guerra de liberación de Grecia. Es preciso recordar aquí que el protagonista toma el nombre de una divinidad arcaica y benéfica, titán hijo de Urano y Gea que, a diferencia de Prometeo, que otorga a los humanos el fuego —es decir, la técnica, símbolo del desarrollo burgués—, infunde bienes tales como el amor o la amistad, es decir, dádivas de carácter espiritual y que están íntimamente asociadas con el periplo de Hiperión en la novela. Para empezar, su relación de amistad con Alabanda marca la primera adolescencia. Con él se establece un vínculo irreductible hacia la acción a partir de un rechazo —ambos han sido expulsados de su propia casa y, por lo tanto, comparten su condición de extranjeros. Sin embargo, su separación no tardará en llegar con la incorporación del amigo a las filas de una Liga que pretende liberar a la humanidad, dando así por concluida una etapa de la vida en Hiperión, que despierta a una profunda crisis de escepticismo y hastío. En el segundo volumen de la novela, Alabanda volverá al lado del protagonista después de haber traicionado a esa Liga que recuerda

tangencialmente a la Sociedad de la Torre del *Wilhelm Meister*. Ambos se embarcarán en una guerra para liberar a la patria del dominio turco, pero su victoria solo les servirá para observar los abusos de sus propias tropas sobre los derrotados, algo que repugna a sus ideales y les conducirá, de nuevo, a la desesperanza —Alabanda terminará por completar una especie de autosacrificio volviendo a la muerte segura que le espera en la Liga y cumpliendo así con la filosofía que guía su conducta: *«lo que vive es indestructible»* (2004: 189).

Antes de que esa batalla se produzca, no obstante, aparece en la vida de Hiperión el personaje que alumbra su destino: Diotima. Con ella vive un epifánico amor que le acerca a su objetivo de unificación con el Ser, un amor de ascendencia platónica aunque secularizado y no trascendente en el que lo sensible no es excluido de la unión (Piulats, 2001: 49). Aun así, la belleza de Diotima induce a Hiperión a intuir lo absoluto: *«he visto una vez lo único»* (2004: 80). La amada se convierte en una suerte de sacerdotisa que funda el sentimiento religioso de la belleza —*«lo más hermoso es lo más sagrado»* (84)— y establece un vínculo entre lo individual y el Todo. En su unión, pues, ambos amantes configuran una unidad bastida sobre la diferencia irreductible que los separa, edificando así una *«totalidad diferenciada»* (Piulats, 2001: 53) que alberga una felicidad autosuficiente y, en tanto que esto es así, una perfección atemporal que les revela la perfección del Todo en el que se integran:

«La belleza eterna, la naturaleza, no puede sufrir ninguna pérdida en sí misma, igual que no puede sufrir ningún añadido. Mañana, su atavío es otro que el que hoy tenía; pero de lo mejor de nosotros, de nosotros, no puede prescindir, y menos que de nadie, de ti. Creemos que somos eternos porque nuestra alma siente la naturaleza. Si alguna vez faltaras tú de ella sería fragmentaria y ya no divina y perfecta» (86).

Esta última frase se erige en premonición de lo que va a suceder. La unión con Diotima ha supuesto para Hiperión una intuición de lo permanente —cabe observar las similitudes obvias que vinculan este último fragmento con las nociones de ‘persona’ y ‘estado’ en Schiller—, un momento de máxima autorrealización —gracias a la unión diferenciada con la alteridad. Y, sin embargo, la novela no termina en este instante cumbre de sosiego y armonía. Es más, este momento aparece justo después de sobrepasar el ecuador del primer volumen y, pocas páginas más adelante, el mismo

narrador nos anuncia que se trata de una felicidad efímera, pues Diotima, en realidad, va a morir poco después.

Lo que sigue, pues, sirve a Hiperión para explicar el dilema trágico que lleva siempre al ser humano a extraviar esos momentos de felicidad y unificación con el Todo —su separación de Diotima y su posterior fallecimiento. En este caso, es la necesidad del protagonista de, una vez conseguida la plenitud individual, trasladarla al ámbito colectivo. La propia Diotima intuye esa insatisfacción que le obliga a seguir buscando: *«¿sabes qué es lo que te consume, lo único que te falta, lo que buscas como Alfeo buscaba a su Aretusa, lo que entristece todas tus tristezas? Es algo que no ha desaparecido hace solo algunos años; no se puede decir exactamente cuándo existió ni cuándo desapareció, ¡pero existió, existe, está en ti! Lo que buscas es un tiempo mejor, un mundo más hermoso»* (97). Es así como Diotima advierte que no puede retener a Hiperión aun cuando intuye que la empresa de la liberación de Grecia —en la que su amado se obstina— está condenada al fracaso. Por ello lo empuja a embarcarse hacia Atenas para *«que de las raíces de la humanidad surja el nuevo mundo»* (125). Es así como Hiperión cree que debe completar su formación a través de la acción: *«formo mi espíritu, pero aún no se conducir mi mano...»* (id.). Es así como, a instancias de Diotima, considera que puede realizar la última etapa de su educación vital: convirtiéndose en educador —*«serás educador de nuestro pueblo, serás un gran hombre, espero»* (id.).

El fracaso —ya mencionado— de su campaña junto a Alabanda le lleva a observar que la humanidad está todavía lejos de cumplir su ideal —*«el hombre no puede cambiar nada»* (203)—, que, en definitiva, como sostenía Schiller, el sujeto histórico todavía no está preparado para la libertad, cosa que lleva al protagonista a convertirse en un proscrito humillado por las circunstancias que no merece volver al lado de Diotima: *«un solo día me había arrebatado toda mi juventud»* (161). Pero, como en el caso de Edipo, su ceguera le impide asumir que su perdición no se encuentra en el mundo exterior sino en su más interna naturaleza, como ya indicara visionariamente Diotima: *«toda tu alma te lo ordena. No obedecerla conduce a menudo a la ruina, pero obedecerla también»* (134). Por consiguiente, no está en la mano de Hiperión escapar al destino trágico de fracasar constantemente en su aproximación a la plenitud. La muerte de la amada lejos de él no hace sino subrayar un castigo inevitable que su condena al destierro de la humanidad ya había comenzado a cumplir. Su condición es intrínsecamente aporética y, por lo tanto, la formación de su identidad

irresoluble: el devenir siempre le impide hacer permanente un estado de gracia forzosamente transitorio.

La conciencia de dicha aporía empujará a Hiperión a una situación marcada por la fragilidad y la duda —«*tal como estoy ahora no tengo nombre para las cosas y todo me resulta incierto*» (202)— que neutraliza parcialmente retomando un proyecto formativo que había quedado inconcluso: el viaje por las naciones centroeuropeas.¹⁷ De esta manera, Hölderlin aprovecha su periplo por Alemania para lanzar una invectiva contra su propia nación, en la que encuentra un excesivo interés por lo burgués que obliga a los pocos poetas que en ella habitan a sentirse extranjeros entre sus compatriotas, tal como le ocurre a Hiperión en la obra y al propio escritor en su entorno vital. Sin embargo, es también en Alemania donde la llegada de la primavera le va a conducir a una experiencia de la naturaleza en la que comprende el sentido de las palabras que Diotima, como mediadora con lo Absoluto, le había dirigido. La explosión de la naturaleza ante su mirada le revela que «*en la disputa está latente la reconciliación*» (213), con lo que atisba que la permanente lucha entre contrarios que había observado en la realidad está regida por una ley subyacente que los armoniza en un Ser común.

Para atisbarlo, no obstante, el hombre debe enfilarse el camino de su propia negación y, en definitiva, de la de-formación: «*todos los proyectos de la juventud se extinguían en mí*» (211). En cierto modo, solo la aniquilación de lo individualizante permite acercarse a la reunificación, a aquella armonía que ya se había experimentado en la infancia: «*¡me hubiera gustado tanto transformarme en niño para estar más cerca de ella, me hubiera gustado tanto saber menos y convertirme en un puro rayo de luz para estar más cerca de ella!*» (id.). Ella es Diotima, que con su muerte se ha integrado en ese Ser al que aspira Hiperión y, por eso, es Diotima quien se le aparece entonces en sueños. Es entonces cuando se apunta de nuevo la paradoja trágica que anima a Hiperión y a su relato: para cumplir su objetivo es preciso que se anihile, que se olvide de sí. Solo el olvido permite escapar de la individualización, de la concreción que albergan las palabras: «*necesito olvidar todo lo que ella es, si debo hablar de ella*» (88). De ahí que todo el relato esté salpicado por la pulsión hacia el silencio que siente el protagonista, producto de la conciencia de que la narración solo puede otorgarle a su vida una coherencia superficial: «*debería callarme, debería olvidar y callar*» (108).

¹⁷ En el imaginario colectivo de la época la contraposición de la Europa meridional con las civilizaciones del norte fundamentaba algunas interpretaciones y relatos sobre la evolución histórica y cultural conjunta.

Hiperión, aun así, no puede dejar de progresar en su periplo y en su narración. Él mismo ha aprendido esto después de abandonar la plenitud que había conseguido con el amor de Diotima. Cuando al final entiende que *«todo nace del deseo»* (212) no hace sino asumir que el nuevo estado de integración que ha conseguido mediante la experiencia de la naturaleza es solo provisional, y que su propia inercia temporal le obligará a buscar nuevos desafíos.¹⁸ La apertura de la última frase del libro confirma esa transitoriedad: *«estos fueron mis pensamientos. La próxima vez te hablaré más de ellos»* (213). Se trata de la primera vez que aparece un verbo en futuro en toda la obra, y puede verse en ello la asunción por parte del narrador de la problematicidad de sus propios límites sin ver en ello un conflicto cerrado, sino abierto a los desafíos del futuro. Con ello, *Hiperión* incorpora uno de los rasgos definitorios de la novela moderna a la vez que pospone la posibilidad de una identidad centrada y de un fin o, más bien, incluye dicha teleología en una realidad histórica y, por fuerza inconclusa. La experiencia estética de la naturaleza que se relata al final de su periplo solo le devuelve la huella de un orden en vías de extinción en la Modernidad. Es tal vez esa asunción de la propia conflictividad, de que la propia lucidez lleva aparejada la conciencia de la distancia, la que interesó a filósofos y escritores posteriores, que vieron en *Hiperión* una obra que, a pesar de desdoblar platónicamente el mundo en dos órdenes vinculados a través de la experiencia sagrada de la naturaleza, no observaba las limitaciones y discordias del sujeto como un problema a soslayar sino como una base irrenunciable y afirmativa: *«no envidies a los que carecen de sufrimientos, ídolos de madera a quienes nada falta precisamente porque sus almas son tan pobres, a los que no preguntan si llueve o luce el sol, porque nada tienen que precise de cultivos»* (64).

¹⁸ Hiperión presagia la importancia del deseo y la carencia como fuerzas motrices ya desde el principio. Así, en un comentario temprano pero altamente revelador, el protagonista se pregunta *«¿qué es lo que hace que el hombre desee con tanta fuerza? ¿Qué hace en su pecho la infinitud? ¿Y dónde está? ¿Quién la ha encontrado? El hombre quiere más de lo que puede. (...) También es necesario que así sea. Ello proporciona el dulce y exaltante sentimiento de una fuerza que no se expande como desearía, que es precisamente lo que hace nacer los hermosos sueños de inmortalidad y todos los amables y colosales fantasmas que fascinan mil veces al hombre, ello crea en el hombre su Eliseo y sus dioses, precisamente porque la línea de su vida no es recta»* (65).

El aprendizaje del escepticismo: *Gato Murr*

La aparición de *Gato Murr*¹⁹ y su propuesta estética resultan altamente reveladoras en lo que al Bildungsroman como género se refiere. Escrita por Hoffmann en los dos últimos años de su vida —su muerte en 1822 dejó interrumpido el final de la novela—, se posiciona claramente como una parodia y una relectura irónica de algunos de los rasgos definitorios de la novela de formación. Si bien es cierto, como se ha visto, que la aparición del *Wilhelm Meister* suscita una casi inmediata reacción en forma de comentarios y novelas que tratan de puntualizar cuando no atacar algunos de los aspectos propuestos por Goethe en su obra, dicha respuesta debe entenderse dentro del marco de un debate más amplio que pone en liza la idea de sujeto a través del estudio de su formación como tal. En el caso de Hoffmann, en cambio, aunque su novela no evita tal debate, le añade una reflexión irónica que afecta a la posibilidad de vehicularlo a través de una determinada forma literaria. Su pretensión paródica, pues, solo puede ser entendida asumiendo que existe ya una conciencia de que han aparecido un conjunto de obras que, más allá de las disputas y polémicas entre ellas, comparten unos rasgos formales y semánticos que permiten englobarlas bajo la rúbrica de algo parecido a un subgénero novelístico. *Gato Murr* incorpora así la conciencia de que no solo dialoga con un mapa de obras concretas que la preceden —en la obra de Hoffmann son reconocibles alusiones a las novelas de Goethe, Novalis y, sobre todo, Jean Paul— sino con un esquema teórico reconocible que las trasciende: el Bildungroman. Síntoma de ello será también que por esos años —alrededor de 1820, como se ha mencionado en apartados anteriores— Karl Morgenstern, tomando el término de Friedrich von Blackenburg, llevará a cabo las primeras reflexiones críticas sobre el género en forma de conferencias. De ahí que *Gato Murr* ya asuma en cierto modo un carácter epigonal, dado que se sitúa a una cierta distancia estética de los modelos pioneros, a los que relee consciente y paródicamente. Eso no impide que, a su vez, alimente al Bildungsroman como género con una nueva propuesta que lo enriquece y lo problematiza. Pero esto, como se ha visto en anteriores capítulos, no es un fenómeno nuevo: todas las novelas que impulsan la construcción del Bildungsroman contienen en su seno elementos reactivos que desestabilizan sus fronteras definitorias. La novela de formación, pues, tal

¹⁹ El título completo de la novela es el cáustico *Puntos de vista y consideraciones del Gato Murr sobre la vida y sus diversos aspectos y biografía fragmentaria del maestro de capilla Johannes Kreisler en hojas de borrador casualmente incluidas*.

como ocurre con la Modernidad, lleva inscrito desde su origen, el cuestionamiento de su propio funcionamiento.

A través de los relatos trenzados del gato Murr y del maestro de capilla Kreisler, con su diálogo interno de convergencias y divergencias —que emula una estructura musical cara a Hoffmann—, la novela dirige su carga irónica contra la idea de que la formación implica un crecimiento positivo como sujeto y, en consecuencia, contra la posibilidad de conseguir finalmente una armonía satisfactoria entre individuo y sociedad. Más allá de proponer un relato que no deja de ser una variación de una historia de formación —con todos los acentos críticos que se le quiera añadir— y, por lo tanto, homologable a las otras novelas ya estudiadas, *Gato Murr* contiene una autoconciencia narrativa que emerge en los episodios capitales para cuestionar el sentido de relatar la formación del sujeto como algo coherente dirigido hacia un final conclusivo o definitorio. De ahí que el cuestionamiento formal de esos rasgos esenciales del Bildungsroman —al margen del debate filosófico entorno a su sustancia— se convierta en un componente estructural de la obra.

La ironía, que ya se ha comprobado que resulta fundamental en la construcción de la novela de formación y que en algunas de las obras analizadas hasta aquí sirve como pulso interno a los propios cimientos del relato, explicita en *Gato Murr* una voluntad paródica. En un primer nivel, esta parodia se expresa en el relato a través de elementos puntuales como pueden ser los comentarios e incisos de los distintos narradores que aparecen para sancionar los pasajes clave de la formación de los dos protagonistas, o las veladas referencias incluidas en los títulos de las secciones y volúmenes que componen la novela. Sin embargo, el empleo de la ironía va más allá y se inmiscuye en su misma propuesta estética. Sobre ella se fundamenta el cuestionamiento formal mencionado. Así, como ocurre en casi todas las obras del autor, *Gato Murr* propone un juego constante entre distintos planos que hace que numerosos elementos compositivos adquieran un sentido dual. Los personajes, la realidad que habitan, o la misma narración, siempre explicitan algo que se refiere a otra cosa, de modo que el sentido no se estabiliza hasta que se conoce la dirección de su reverso. Tal vez el ejemplo más plástico de ese recurso se halle al principio de la obra, cuando se presentan dos prólogos contrapuestos: mientras el oficial cumple todos los requisitos de las convenciones literarias, el segundo —el «reprimido por el autor» (1998: 13)— saca a la luz las intenciones inconfesadas del novelista, cosa que revela una realidad sórdida pero más ajustada a la verdad. El resto de la obra no hará sino ahondar en continuos

giros y digresiones *à la Tristram Shandy* que, por encima de lo novelesco de la trama, insistirán en la dificultad de dar cuenta de una realidad engañosa e inestable.

El relato sobre los años de formación del gato Murr evidencia su ambición paródica no solo al colocar como protagonista del periplo a un gato resabiado que no advierte cuál es la diferencia que lo separa de los humanos o los perros —en definitiva, de los otros que no son como él—, sino al constatar que toda formación es una forma de dependencia que lo mutila para la vida —en la línea de la crítica a la época que llevaban a cabo Hölderlin o Schiller. Así, desde el principio de su vida, el relato, narrado en primera persona, contrasta la perspectiva del personaje y del narrador, la ambición del primero con el escepticismo del segundo. La descripción de su nacimiento, por ejemplo, émulo del famoso comienzo de la novela de Sterne, ya supone una incisiva combinación de desmitificación e ironía. Mientras el gato protagonista se siente llamado a cumplir un destino heroico, el relato señala el anonimato de su venida al mundo en un lugar desconocido y sin padres identificables —orfandad que comparte con Kreisler o con el propio Hoffmann. Ya desde ese primer contacto con el mundo, el narrador se encarga de establecer irónicamente el alcance de la formación a la que puede aspirar el resto de su vida: en la bofetada que sanciona su llanto ve el aprendizaje moral, y en el cuenco de leche que le presentan para aliviarlo el aprendizaje físico.

Sin embargo, el acceso a la cultura libresca de Murr a través de la biblioteca de su amo, el maestro Abraham —personaje bisagra entre los dos relatos—, va a intensificar sin remedio sus ínfulas aristocráticas, su necesidad de convertirse en algo que no es: «¿de dónde le viene a mi alma este sentido de la altura, este impulso irresistible hacia lo sublime?» (23). Lo irónico del caso es que tal pretensión estriba, por ejemplo, en pensar que ha nacido en las remotas dignidades de una buhardilla en lugar de haberlo hecho en un oscuro y húmedo sótano. Para Murr, pues, la forma de alcanzar ese alto estado será la cultura, y por eso hará oídos sordos cuando azarosamente encuentre a su verdadera madre y esta le aconseje alejarse de los libros para no terminar esclavizado por ellos. Al contrario, el protagonista del relato se convertirá en un ser racional y acomodado a un estilo de vida que apenas lo desafía, un auténtico gato doméstico. El problema surgirá con la entrada en escena del perro Ponto, cuya delación obligará a Murr a conocer el dolor de ser traicionado por un amigo, cosa que lo llevará a deambular por el mundo exterior de la ciudad. Fuera de las paredes de su reino, Murr descubre una hostilidad imprevista y su escasa habilidad para afrontarla.

De nuevo aparece el tópico que opone la formación libresca con el experiencia vital y que se encuentra en la medula espinal del *Wilhelm Meister*:

«Mira, amigo Murr, siempre has presumido de tu ciencia, de tu cultura; siempre te has presentado ante mí como un gato elegante y distinguido, y ahora está ahí abandonado, desconsolado y todas las grandes cualidades de tu espíritu no son suficientes para enseñarte a ti mismo cómo tienes que arreglártelas para calmar tu hambre y para encontrar el camino que lleva a la casa de tu maestro» (143s).

En esa tesitura, Ponto, erigido temporalmente en mentor del gato, le sugerirá que en el mundo real las apariencias son mucho más útiles que la verdad, por lo que siempre debe contar con lo que el otro piensa de uno mismo o de una situación dada para salir airoso.

El segundo desengaño llegará con la primera experiencia amorosa. Los requiebros de la amada y la amenaza de un tercer gato que terminará en duelo, al margen de parodiar explícitamente a Shakespeare, revelarán a Murr cuán lejos está el amor real del que siempre había encontrado en los libros. La crisis ante una visión del mundo que se desmorona está servida: *«la vida transcurre veloz entre deseo y repugnancia» (277)*. La puntilla a esa sensación de desorientación —de la que surge una nueva perspectiva ante la vida— la consume el hilarante pasaje del entierro de su amigo el gato Muzius. Dicho camarada lo había introducido en una especie de orden secreta de gatos —que remite en cierto modo y nuevamente al recurso narrativo de la sociedad más o menos intrigante— en la que Murr había descubierto una solidaridad que no dejaban de asombrarlo. De hecho, el propio Muzius había acabado dando su vida para protegerlo del gato que le perseguía. Sin embargo, su funeral se convierte en una sucesión de convenciones retóricas dislocadas en las que los diferentes amigos y familiares, bajo la forma usual del elogio desmitifican irónicamente la vida y el trágico final de Muzius (400ss). Con ello, Murr no solo advierte el contraste entre lo que exige la forma —lo aparente— y lo que realmente contienen los parlamentos, sino que también atisba que el supuestamente virtuoso Muzius era en realidad un sibilino hedonista. Por ello, resulta altamente revelador que, como narrador de su propia historia, Murr señale que ese funeral fue *«un momento crucial de mi desarrollo espiritual» (416)*, cosa que prepara las conclusiones de su periplo formativo.

Comprender que la realidad siempre tiene un reverso que desestabiliza un primer juicio formulado sobre la misma supone el punto álgido del aprendizaje de Murr. Llegado a este punto, el gato ha conseguido formar su conciencia mediante el descrédito de cualquier posible formación estable de la misma, pues advierte que la realidad siempre esconderá un giro que confirmará que se encuentra en un error. De ahí que la cultura arrastre al individuo hacia la constante insatisfacción, sensación que le impide integrarse adecuadamente en la comunidad:

«El gran poeta, o el gran filósofo no lo serían si no fueran conscientes de su superioridad espiritual; pero del mismo modo tampoco tendrían aquella profunda sensibilidad propia de los hombres refinados si no se dieran cuenta de que aquella superioridad es algo que no puede ser reconocido por los demás, porque aquello destruiría aquel equilibrio cuya conservación es la tendencia fundamental de lo que se ha venido en llamar la sociedad distinguida» (488s).

La sociedad se asienta, pues, sobre unas bases huera y aparentes, y su armonía solo responde a la represión de los individuos espiritualmente superiores —con lo que anticipa algunas reflexiones sobre el malestar de la cultura que surgirán décadas después y que centrarán buen parte del relato de Kreisler. Murr, en consecuencia, termina su narración con una ambigua conclusión: *«llegaron los meses maduros del hombre y, sin ser un gato de corporación ni un gato cultivado y elegante, me di cuenta muy bien de que, para formarse a uno mismo tal como exigen los imperativos de la vida, los más altos y los más profundos, no se puede ser las dos cosas a la vez» (498).* Su conclusión, en definitiva, es apofática, pues advierte que su periplo le ha mostrado precisamente lo que no puede ser, y de ello se desprende que, en cambio, sigue sin estar claro dónde estriba la conclusión de una formación afirmativa. La realidad ha impuesto a Murr el escepticismo. Sus significados esquivos y sus engañosas dualidades han invalidado los intentos del protagonista para formarse sin ofrecerle a cambio una alternativa constructiva. Esa es la gran contribución de esta novela a la tradición del Bildungsroman, a la par que su principal crítica. Con ello, *Gato Murr* se presenta como una novela de formación que evidencia el absurdo de algunas de sus principales premisas. El relato sobre el maestro de capilla Johannes Kreisler va a insistir en esa dirección, añadiendo nuevos matices a tal desenmascaramiento.

A diferencia de Murr, Kreisler es un ser impetuoso, dominado por el caos de las pasiones y por la sensibilidad artística que, sin embargo, es incapaz de crear una obra propia. Trasunto del individuo romántico —en el que muchos han visto un *alter-ego* de Hoffmann—, Kreisler, con su personalidad arrolladora, dinamita la precisión y el orden del relato de Murr. Además, a pesar de que el título solo le otorga un papel residual, lo cierto es que los fragmentos intercalados de la historia de Kreisler, esta vez narrada en tercera persona, ocupan bastante más páginas que los del gato Murr. Kreisler representa, en cierta manera, la figura del genio que tanto admira Murr. Sin embargo, dicha condición tampoco le permite gozar de una formación estable y satisfactoria. De hecho, toda su peripecia es una larga huida de sí mismo. Huérfano como Murr, con una infancia desgraciada y un amor prematuro e irrealizable por su tía, Kreisler descubre la vía artística a través de la misteriosa figura de Liscov, un organero cuyos artificios llegan a fascinar tanto a Kreisler como su posterior desaparición. Sin embargo, *«la liberación llegó demasiado tarde. A mí me ocurre como a aquel prisionero que, cuando al fin lo soltaron, hasta tal punto este ajeteo del mundo, más aún, de la luz del día, le resultaban algo alejado de lo que en él era habitual, que, incapaz de gozar de la dorada libertad, anhelaba volver a la cárcel»* (132). Kreisler invierte así el mito platónico de la caverna: él ha conseguido salir de la misma, pero la observación de la verdad lo hace más desgraciado.

Su camino, pues, no lo conduce como a Murr hacia la conciencia de una realidad esquiva, sino hacia la permanente constatación del desajuste entre el mundo y su propia naturaleza como individuo. Por eso, Kreisler advierte que, en su caso, la música —como vía artística— ha jugado un papel pernicioso para su formación y lo ha convertido en un ser infeliz y tantáticamente insatisfecho:

«Es el anhelo que no es satisfecho solo y únicamente para que no muera; no, un anhelo enloquecido, desolado irrumpe muchas veces buscando algo que yo, en mi ir y venir sin descanso, busco fuera de mí mismo, porque en mi propio interior está escondido un oscuro misterio, un sueño confuso y enigmático de un paraíso de la más alta de las satisfacciones, un paraíso que ni el sueño puede nombrar» (93).

El desajuste, en definitiva, nace de su multiplicidad interior, de la tragedia de la lucidez que ya se alojaba en *Hiperión*. Pero en este caso, la vía artística no supone un

alivio, sino más bien el recuerdo permanente de una posibilidad de fusión —con la amada, con la naturaleza— que nunca se realiza. Su adhesión a la vía artística, a diferencia de Enrique o Hiperión, está hollada por el dolor. Por eso la vida de Kreisler es el relato de un anti-Bildungsroman en su camino hacia la propia perversión e infelicidad. Solo determinados pasajes epifánicos, dominados por el caos y la agitación —no hay que olvidar que el personaje surge acompañado de una violenta tormenta—, servirán al personaje para dar rienda suelta a su tumultuosa naturaleza, pero nunca para revertir la dirección de una vida fundamentalmente hostil, en la que solo el maestro Abraham parece otorgarle asilo con su comprensión.

El relato de Kreisler, pues, pone en juego la figura de un ser único por su sensibilidad y naturaleza cuyo don le impide acomodarse a su entorno —de hecho, el final de la narración se alcanza tras un intento fallido del protagonista por retirarse del mundo y ordenarse monje. Su relato ilustra la conclusión a la que llega Murr tras su periplo formativo: Kreisler es capaz de desenmascarar los niveles ocultos de la realidad —es él quien desvela las verdaderas identidades de los distintos personajes que tratan de romper con un pasado criminal en la corte de Sieghart—, pero precisamente esa capacidad para penetrar en una apariencia falsa lo condena a no ser comprendido por la comunidad. El final artificiosamente novelesco de su relato trae una revelación y un orden que no esconden la imposibilidad de la armonía en la vida del protagonista. El periplo de Kreisler muestra un ser atormentado incapaz de sobreponerse a sus conflictos en quien el arte solo consigue acentuar la tortura. Por ello, en última instancia, Kreisler ejemplifica el genio que pierde el control incluso sobre sí mismo, que desconoce cuál es el valor de sus límites y de sus propias palabras, que revelan indirectamente una suerte de inconsciente en perpetua lucha autodestructiva.

En *Gato Murr*, pues, lo trágico acompaña a lo irónico, es decir, solo la distancia permite observar el conflicto trágico, sobre todo de Kreisler. Los dos relatos, que convergen y divergen alternativamente en estilo y en algunos pasajes y direcciones narrativas, proponen la superposición de dos periplos formativos que no solo no consiguen alcanzar una cierta madurez conclusiva, sino que fundamentan las conclusiones de su aprendizaje en la imposibilidad de que exista una visión del mundo definible y un sujeto coherente y unitario capaz de aprehenderla, y abandonan a sus protagonistas sin haber alcanzado una solución a sus conflictos. Con ello, por un lado, la novela anticipa algunos temas de reflexión que alcanzarán su mayor grado de interés a partir de la crisis del modelo positivista a finales del XIX y, por el otro, desemboca en un

escepticismo que recupera uno de los principales aspectos que el propio Kant intentó ya rebatir en sus obras —sobre todo en lo que atañe al que pcedía del empirismo de origen inglés. Ese doble movimiento que proyecta a la obra hacia atrás y hacia delante es característico de las épocas de transición —se vio sobre todo en el caso de *Hiperión*—, en las que un nuevo paradigma todavía no se ha asentado ni ha conseguido sustituir al anterior. Este desdoblamiento se acentúa más si cabe en el origen de la Modernidad, que lleva inscrito en su interior su propia condición de creación cultural, de reacción consciente ante un *statu quo* previo, y debe lidiar constantemente con ese Jano bifronte que le obliga a superar lo anterior y proyectarse al futuro asumiendo que en su empresa tal vez no exista nada profundamente nuevo u original.

III. REFLEXIONES FINALES PARA UN NUEVO COMIENZO

La historia de las culturas muestra cómo cada escenario cultural ha incorporado ineludiblemente sus propios relatos de iniciación y formación a la tradición común. A través de la visión del ser humano que estos denotan, puede vislumbrarse la forma de acercarse al mundo característica de una determinada época. Para ello, solo es preciso atender a las narraciones que en distintos estadios de la Historia se encuentran en esa órbita, como son los ejemplos aducidos por Mircea Eliade (2000), la *Ciropedia* de Jenofonte, el *Llibre de les meravelles* de Ramon Llull, o el *Emilio* de Rousseau, todos ellos precedentes en menor o mayor medida de la novela de formación que emerge a finales del siglo XVIII en Alemania. La formación del Bildungsroman como género novelístico, objeto de estudio de la presente monografía, sigue esa línea pero supone una solución específica del momento en el que aparece, los inicios de la Modernidad. De ahí que resulte especialmente relevante preguntarse en qué ambiente intelectual y bajo qué premisas filosóficas específicas surgen las obras que empiezan a establecer los rasgos fundacionales del género.

El trabajo que comienza aquí su fundido a negro ha investigado cómo las cuatro novelas estudiadas afrontan una nueva pregunta sobre la subjetividad que parte fundamentalmente de las *Críticas* kantianas, y cómo su respuesta ayuda a modelar las principales aristas de lo que se conocerá como sujeto moderno. Uno de los puntos sobre los que pivota este cambio de paradigma es la posibilidad de pensar los espacios de libertad individual desde el interior de la propia existencia. Así, el siglo XVIII en su conjunto supone el acicate definitivo para abandonar la concepción del mundo cimentada en una deidad que permite descifrar el sentido del conjunto al margen de la existencia individual, es decir, un modelo que trasciende al propio individuo y le otorga una codificación apriorística de su naturaleza. Los cambios históricos y sociales que se producen a finales de siglo —póngase como ejemplos la Revolución Francesa y la progresiva desmembración del Antiguo Régimen— impulsan una percepción del mundo que ya no se enraiza en una realidad inmutable y sagrada, sino en el cambio y la capacidad modificadora y activa del propio ser humano. De ahí que, como asegura Andrew Bowie en su esclarecedor ensayo, «la tarea planteada por la filosofía de la época consiste en crear un mundo coherente empleando las capacidades naturales que podamos poseer y las capacidades de innovación que podamos desarrollar» (1999: 15).

La pregunta por la subjetividad que aflora, por consiguiente, se ha liberado de la justificación externa que suponía la respuesta divina, pero eso mismo la lleva a abordar la necesidad de construir una legitimidad basada en su propia naturaleza, sin sustento alguno al margen de su historicidad. Ese es el desafío que se inscribe en las novelas de formación exploradas, y todas ellas ofrecen réplicas sugerentes.

Cada una de las obras se acerca en un grado distinto al límite aporético al que conduce la recién conquistada libertad de este nuevo paradigma. Límite aporético que no es otro que el de la naturaleza humana, que intenta fundar verdades generales en un entorno forzosamente temporal y cambiante. El Bildungsroman en su conjunto persigue ese objetivo, tratando de dar cuenta de un relato que se orienta hacia su propia conclusión —con la madurez del protagonista— pero que debe asumir la necesaria provisionalidad de su final —resulta una coincidencia significativa que dos de las novelas analizadas (*Enrique y Gato Murr*) quedaran inacabadas debido a la muerte de sus respectivos autores, y otra (*Hiperión*) prometa ser continuada al final del relato. En consecuencia, los límites de la narración juegan necesariamente con la posibilidad de que persista algo más allá de los mismos. En esos términos se establece el debate sobre la libertad individual. La empresa del protagonista del *Wilhelm Meister*, por ejemplo, se presenta como la voluntaria búsqueda del aprendizaje que lo conduzca hacia la edad adulta y, sin embargo, todo el relato está atravesado por pasajes premonitorios del giro final, en el que una misteriosa Sociedad de la Torre hace acto de presencia y confiesa haber dirigido el periplo formativo que el protagonista creía autogestionado. Cuando este advierte que, en realidad, su vida ha estado guiada, se debatirá entre la seguridad paternal que le otorga la vigilancia «demiúrgica» de la Sociedad y la duda de asumir que su pretendida libertad no ha pasado de ser un espejismo, cosa que sitúa entre paréntesis la solidez de la formación que el relato pretende forjar.

En un sentido distinto se pronuncia *Enrique de Ofterdingen* ante un episodio parecido —de hecho, esta novela ha sido leída habitualmente como una respuesta crítica a la de Goethe. Así, cuando su protagonista advierte que su vida no hace sino repetir otras muchas ya contadas y prefiguradas por un destino que lo aguardaba desde su infancia, obtiene una sensación de liberación que procede del reconocimiento de haber cumplido un designio, de haber conseguido desarrollar con éxito el carácter que se albergaba potencialmente en su interior —en la línea de la preformación de la que hablaba Lessing, aunque en una dirección distinta. La conquista de la libertad que propone Novalis, pues, nace del propio individuo, de su naturaleza inmanente, pero

incorpora un elemento externo como mediación que lo acerca a un Absoluto inalcanzable de otra manera: el lenguaje poético. Más allá de la noción instrumental del lenguaje característica de la época, Novalis, tomando la herencia de Hamann entre otros, desarrolla una visión del lenguaje como escenario en el que se configura la realidad del sujeto que prefigura los acercamientos a la cuestión que tendrán lugar en el siglo XX. Hölderlin, por su parte, despliega también en su *Hiperión* un intento de encontrar en la vía estética el camino que conduzca al hombre hacia su propia emancipación. Tomando como base las reflexiones de Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, el protagonista del relato persigue a través de la belleza artística y sensible la reunificación del individuo en un Ser unitario que fusione todos los elementos de la naturaleza. Sin embargo, todo su periplo no hace sino ahondar en la constatación trágica de que la libertad humana obliga siempre al individuo a encadenar fracasos, pues, si por un lado le permite escoger su propio camino, por el otro, no existe instancia legitimadora alguna que le asegure que tal camino es el que lo acerca al Ser. De ahí que el hombre siempre merodee por zonas cercanas a su propio centro pero nunca lo alcance, y encuentre en el olvido y el silencio una tentación para colmar su vacío. La libertad en Hölderlin se vuelve a la vez posibilidad y límite, y es tal vez ese carácter trágico —que se aleja de una noción sagrada o trascendente del Ser para acercarlo al devenir histórico, a lo humano como conquista moral por parte del individuo— el que ha despertado el interés de filósofos de la sospecha como Nietzsche o Heidegger.

Los tres casos mencionados toman como punto de partida para su reflexión las conclusiones antinómicas de las dos primeras *Críticas* kantianas y su giro hacia la subjetividad y el proceso de conocer: la escisión entre necesidad natural y libertad moral, entre ser y conciencia, entre cosa en sí y fenómeno, entre la ocultación del yo y su evidencia. El sujeto con el que trabajan las novelas estudiadas incorpora la crisis, la separación característica del mundo moderno entre naturaleza y cultura. El nuevo orden burgués acarrea una especialización y una fragmentación del saber que persigue la eficiencia mercantil y que acaba con la utopía de la existencia de un hombre integral —cercano a lo que podría ser el del microcosmos renacentista. Ese fenómeno obliga al arte a reconsiderar su función y su utilidad dentro de una sociedad tecnificada en la que ya no puede gestionar un modelo de verdad unitario y privilegiado, justo en el momento en el que la emancipación de la experiencia estética —sobre todo a partir de la premisa kantiana del arte como concepto sin concepto, es decir, como expresión de lo

indecible— empieza a ser irreversible. De ahí que en todas las novelas trabajadas aparezca una relación conflictiva y cambiante entre el mundo burgués y el artístico, y, en algunos casos, la presencia de una incisiva nostalgia por el papel que el poeta jugaba dentro de la comunidad en tiempos ya extinguidos. Aunque las soluciones propuestas son distintas —desde la pretendida superioridad de lo burgués en el final del *Wilhelm Meister* hasta el ataque inflexible al utilitarismo de Hiperión en su viaje a tierras alemanas—, en todas ellas subyace la conciencia de una escisión que ya no tiene vuelta atrás. Por ello, el periplo formativo —sobre todo en el caso de las obras de Novalis y Hölderlin— va a proponerse como objetivo final una reunificación que pasa forzosamente por la recuperación de algo original que se ha perdido.

Esa visión de la propia carencia es la que anima la búsqueda, y, a su vez, condena a un acercamiento asintótico a su fin, solo alcanzado epifánicamente o con algún tipo de mediación. La libertad y la autofundación, pues, condena a la búsqueda permanente —la ‘quête’ que, según Lukács, caracteriza al héroe moderno. El rechazo de un orden trascendente y de la opción de imitar y trasladar modelos previos obliga a la necesidad de encontrar la propia regulación en el interior de la historicidad humana. Precisamente de ahí nacen las contradicciones y conflictos que parecen afectar a los protagonistas de las cuatro novelas. Así, solo en el momento en que se hace patente la máxima convencionalización de lo humano es paradójicamente posible la apelación a la recuperación de lo natural. La conciencia —típicamente moderna— de vivir un momento en el que todo parece reformularse de nuevo, en el que toda norma es una revisión artificiosa de lo previo, lleva al hombre a advertir su capacidad para cambiar la realidad, pero también su carencia original y su provisionalidad perpetua. La conquista de la libertad puede experimentarse entonces como pérdida, como desorientación. Y es así como el individuo se aleja de obtener un papel satisfactorio dentro de la sociedad como culminación de su formación —idea que ya se encuentra en los inmediatos comentarios que suscita la publicación del *Wilhelm Meister*, resumidos en el primer capítulo. En un momento en el que el individuo goza de amplia libertad para expresar lo que se le antoje, la comunidad a la que se dirige está cada vez menos interesada en los resultados de tal expresión.²⁰ Esta es una de las cuestiones claves que incorporan las

²⁰ «La modernidad crea espacios para la proliferación del significado individual y a la vez tiende a destruir la idea de que dicho significado pueda tener realmente importancia frente a los objetivos generales de la sociedad. La estética filosófica tiene que encontrar la forma de pensar las paradojas que surgen de unificar el potencial de significado individual que deriva del ocaso de la teología y la exigencia de que ese significado alcance algún tipo de validez general» (Bowie, 1999: 23).

obras analizadas a la hora de proponer la conciliación entre las esferas íntima y social de sus protagonistas, uno de los principales conflictos que definen al Bildungsroman. En ese sentido, *Gato Murr* de E.T.A. Hoffmann será una de las primeras novelas en proponer que la armonía en ese ámbito es imposible, y que toda formación conduce a una insatisfacción individual que imposibilita la entrada aproblemática en la sociedad. En lo que resulta una anticipación del conocido *mal-du-siècle* e, incluso, de la crisis del sujeto que se inicia a finales del XIX, Hoffmann muestra el aprendizaje de dos personajes que no consiguen acomodarse en una realidad llena de ambigüedades y apariencias engañosas. De ahí que su novela entronque, en cierto modo, con el escepticismo que Kant pretendía refutar en su día, y denote el agotamiento de un determinado modelo de novela de formación y de reflexión sobre el sujeto imperante en la época, operando así una suerte de clausura.

Clausura que no es total, obviamente. De hecho, *Gato Murr* es una novela que demuestra ya una clara conciencia de posicionarse en el interior y en diálogo con el Bildungsroman como género ya mínimamente configurado —el profesor Karl Morgenstern impartirá en esos mismos años las primeras conferencias conservadas sobre el género. De ahí su distancia irónica respecto a la trayectoria de sus personajes, y su acerada parodia en relación con los presupuestos formales y estéticos sobre los que se asienta el relato. Dos rasgos, en definitiva —la ironía y la conciencia narrativa que puede conducir a lo paródico—, que definen a todas las novelas analizadas y al género globalmente, pero que se explicitan singularmente en *Gato Murr*, y que vuelven a establecer un paralelo entre el Bildungsroman y el nuevo paradigma moderno, pues ambos surgen ya con la necesidad de su propia crítica, de su propia desestabilización, inscrita en su seno —el carácter paradójico de la Modernidad al que aludía Moretti (1987), ilustrado precisamente por su «descubrimiento» de la juventud. Por eso *Gato Murr* no clausura definitivamente el Bildungsroman —ni tampoco lo hace *La montaña mágica* de Thomas Mann, como a veces se afirma fundándose en su voluntad paródica. Toda gran novela de formación arrastra una conciencia narrativa y una ironía que activa y desactiva alternativamente la posibilidad de establecer unos límites concisos. Por eso *Gato Murr* observa al género desde fuera a la vez que incorpora nuevos elementos de interés al mismo, es decir, parodia e impulsa; es un final sin dejar de ser un nuevo eslabón que posibilita pensar un nuevo comienzo.

Algo que ocurre, si se permite el paralelismo más o menos forzado, con la presente monografía que toca ya a su fin, un paseo que parte de las aportaciones críticas de las eminentes figuras mencionadas en la introducción para establecer un campo base desde el que atacar la cumbre de una tesis doctoral basada también en la novela de formación como género novelístico, pero centrada en una nueva geografía —la hispanoamericana— cuyo mapa se empieza a descifrar ya mediante las sugerentes pistas que han interpelado al recorrido que aquí termina.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Abel, E., Hirsch, M. & Langland, E. 1983, "Introduction" in *The Voyage In. Fictions of Female Development*, eds. E. Abel, M. Hirsch & E. Langland, University Press of New England, Londres, pp. 1-19.
- Anónimo 1978, "Le plus ancien programme systématique de l'idéalisme allemand" in *L'absolu littéraire: théorie de la littérature du romantisme allemand*, ed. P. Lacoue-Labarthe, Éditions du Seuil, París, pp. 53-54.
- Argullol, R. 1984, *El héroe y el único: el espíritu trágico del Romanticismo*, Taurus, Madrid.
- Assman, A. 1994, *Construction de la mémoire nationale: une brève histoire de l'idée allemande de Bildung*, Éditions de la Maison de les Sciences de l'Homme, París.
- Ayrault, R. 1961, *La genèse du romantisme allemand*, Montaigne, París.
- Bakhtin, M.M. 1982, *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México DF.
- Barrios Casares, M. 2001, "Hölderlin: la revuelta del poeta" in *Hölderlin. Poesía y pensamiento*, eds. J. Marrades & M.E. Vázquez, Pre-textos, Valencia, pp. 9-32.
- Bowie, A. 1990, *Estética y subjetividad. La filosofía alemana de Kant a Nietzsche y la teoría estética actual*, Visor, Madrid.
- Breazeale, D. 1995, "Check or checkmate? On the Finitude of the Fichtean Self" in *The Modern Subject. Conceptions of the Self in Classical German Philosophy*, eds. K. Americks & D. Sturma, State University of New York Press, Albany, pp. 87-114.
- Buckley, J.H. 1974, *Season of youth: the Bildungsroman from Dickens to Golding*, Harvard University Press, Cambridge.
- Campbell, J. 2005, *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. FCE, Madrid.
- Caner, R. 2000, "Goethe i la teoria de la novel·la del Romanticisme", *Estudi General*, vol. 19-20, pp. 117-132.

- Caner, R. 1998, "Presentació de Friedrich von Hardenberg, Novalis" in Novalis, *Fragments*, Quaderns Crema, Barcelona, pp. 9-48.
- Caner, R. 1996, *Pensamiento y lenguaje en Friedrich von Hardenberg (Novalis)*, Universidad de Barcelona, Barcelona [tesis doctoral].
- Colomer, E. 2006, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger. Tomo segundo. El idealismo: Fichte, Schelling y Hegel*, 2ª edn, Herder, Barcelona.
- Colomer, E. 2003, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger. Tomo primero: Kant*, 3ª edn, Herder, Barcelona.
- Dilthey, W. 1975, *Obras de Wilhelm Dilthey IV. Vida y poesía*, 2ª edn, FCE, México DF.
- Eckermann, J.P. 2000, *Converses amb Goethe en els darrers anys de la seva vida*, 2ª edn, Columna, Barcelona.
- Eliade, M. 2000, *Aspectos del mito*, Paidós, Barcelona.
- Feslki, R. 1989, "The novel of self-discovery: integration and quest" in *Beyond Feminist Aesthetics. Feminist Literature and Social Changes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Fichte, J.G. 2004, *Introduccions a la Doctrina de la Ciència*, Edicions 62, Barcelona.
- Fichte, J.G. 1991, *Correspondance: 1794-1802*, Presses Universitaires de France, París.
- Fichte, J.G. 1972, *Oeuvres choisies de philosophie première. Doctrine de la Science (1794-1797)*, 2ª edn, Vrin, París.
- Frank, M. 1998, "Holderlin y el primer Romanticismo filosófico", *Sileno*, vol. 4, pp. 12-19.
- Frank, M. 1995, "Philosophical Foundations of Early Romanticism" in *The Modern Subject. Conceptions of the Self in Classical German Philosophy*, eds. K. Americks & D. Sturma, State University of New York Press, Albany, pp. 65-86.

- Frank, M. 1995, *La piedra de toque de la individualidad*, Herder, Barcelona.
- García Sánchez, J. 1972, *Hölderlin. El autor y su obra*, Barcanova, Barcelona.
- Gimeno, J. 2000, "El Bildungsroman de la A a la Z", *Claves de la razón práctica*, vol. 103, pp. 77-79.
- Goethe, Johann Wolfgang von 2000, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, Cátedra, Madrid.
- Habermas, J. 1989, "Excurso sobre las cartas de Schiller acerca de la educación estética del hombre" in *El discurso filosófico de la modernidad* Taurus, Madrid, pp. 62-67.
- Hardin, J. (ed) 1991, *Reflection and action essays on the Bildungsroman*, University of South Carolina Press, Columbia.
- Hartmann, N. 1960, *La filosofía del idealismo alemán*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Herder, J.G. 1983, *Encara una filosofia de la història*, Laia, Barcelona.
- Hernández-Pacheco, J. 1995, "La idea romántica de Bildung" in *La conciencia romántica* Tecnos, Madrid.
- Hoffman, E. T. A. 1998, *Puntos de vista y consideraciones del gato Murr: sobre la vida en sus diversos aspectos y biografía fragmentaria del maestro de capilla Johannes Kreisler en hojas de borrador casualmente incluidas*, Pre-textos, Madrid.
- Hölderlin, F. 2008, *Ensayos*, 6ª edn, Hiperión, Madrid.
- Hölderlin, F. 2004, *Hiperión, o el eremita en Grecia*, 23ª edn, Hiperión, Madrid.
- Holquist, M. 1990, "Novelness as dialogue. The novel of education and the education of novel" in *Dialogism. Bakhtin and his world*, Routledge, Londres.
- Humboldt, W.v. 1988, *Los límites de la acción del Estado*, Tecnos, Madrid.

- Jané, J. 1998, "Introducción" in G.E. Lessing, *Emilia Galotti*, Cátedra, Madrid, pp. 7-85.
- Jost, F. 1969, "La tradition du Bildungsroman", *Comparative Literature*, vol. 21, no. 2, pp. 97-115.
- Kant, I. 1997, *Crítica del juicio*, 7ª edn, Espasa-Calpe, Madrid.
- Kontje, T.C. 1993, *The German Bildungsroman: history of a national genre*, Camden House, Columbia.
- Labovitz, E.K. 1986, *The Myth of Heroine. The Female Bildungsroman in the Twentieth Century*, Peter Lang, Nueva York.
- Lacoue-Labarthe, P. 1978, *L'absolu littéraire: théorie de la littérature du romantisme allemand*, Éditions du Seuil, París.
- Lessing, G.E. 1982, "La educación del género humano" in *Escritos filosóficos y teológicos*, ed. A. Andreu Rodrigo, Editora Nacional, Madrid, pp. 573-603.
- Llovet, J. 1993, "Introducció" in F. Hölderlin, *Hiperió*, Columna, Barcelona, pp. I-LV.
- Lukács, G. 1920, *La théorie du roman*, Éditions Denoël, París.
- Lutes, L.Y. 2000, *Allende, Buitrago, Luiselli. Aproximaciones teóricas al concepto de Bildungsroman femenino*, Peter Lang, Nueva York.
- Mahoney, D.F. 1986, "The apprenticeship of the reader: the Bildungsroman of the "Age of Goethe"" in *Reflection and action. Essays on the Bildungsroman*, ed. J. Hardin, University of South Carolina Press, Columbia, pp. 97-117.
- Mahoney, D.F. 1983, "The Myth of Death and Resurrection in "Heinrich von Ofterdingen""", *South Atlantic Review*, vol. 48, no. 2, pp. 52-66.
- Marrades, J. 2001, "Hölderlin, Hegel y el destino de la época" in *Hölderlin. Poesía y pensamiento*, eds. J. Marrades & M.E. Vázquez, Pre-textos, Valencia, pp. 129.

- Martini, F. 1961, "Bildungsroman: term and theory" in *Reflection and action. Essays on the Bildungsroman*, ed. J. Hardin, University of South Carolina Press, Columbia, pp. 1-25.
- McGlathery, J. 1991, "E.T.A. Hoffmann and the Bildungsroman" in *Reflection and action. Essays on the Bildungsroman*, ed. J. Hardin, University of South Carolina Press, Columbia, pp. 314-328.
- Miles, D.H. 1974, "The Picaro's Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman", *PMLA*, vol. 89, no. 5, pp. 980-992.
- Minden, M. 1983, "The place of inheritance in the Bildungsroman: Agathon, Wilhelm Meister Lehrjahre, and Der Nachsommer" in *Reflection and action*, ed. J. Hardin, University of South Carolina Press, Columbia, pp. 254-292.
- Mohr, G. 1995, "Freedom and the Self: From Introspection to Intersubjectivity" in *The Modern Subject. Conceptions of the Self in Classical German Philosophy*, eds. K. Americks & D. Sturma, State University of New York Press, Albany, pp. 31-46.
- Montandon, A. 1999, *Le roman au 18ème siècle en Europe*, Presses Universitaires Françaises, Paris.
- Moretti, F. 1987, *The way of the world. The Bildungsroman in the European culture*, Verso, Londres.
- Newman, G. 1989, "The Status of the Subject in Novalis's Heinrich von Ofterdingen and Kleist's Die Marquise von O...", *The German Quarterly*, vol. 62, no. 1, Focus: 18th/19th Centuries. Gellert, Lessing, Goethe, Fr. Schlegel, Novalis, Kleist, Buchner, pp. 59-71.
- Nock, F.J. 1962, "E. T. A. Hoffmann and Nonsense", *The German Quarterly*, vol. 35, no. 1, pp. 60-70.
- Novalis 1998, *Fragments*, Quaderns Crema, Barcelona.
- Novalis 1998, *Himnos a la noche. Enrique de Ofterdingen*, 2ª edn, Cátedra, Madrid.

- Piulats Riu, O. 2001, *Lecciones sobre Hiperión*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Rodríguez Fontela, M. A. 1998, "El mito de iniciación al estado adulto como fundamento antropológico del Bildungsroman" in *Mitos (Actas del VII Congreso de la Asociación Española de Semiótica)*, ed. T. Blesa, Asociación Española de Semiótica, Zaragoza.
- Rodríguez Fontela, M.A. 1996, *La novela de autoformación*, Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Salmerón, M. 2002, *La novela de formación y peripecia*, Antonio Machado Libros, Madrid.
- Sammons, J.L. 1991, "The Bildungsroman for nonspecialists: an attempt to clarification" in *Reflection and action. Essays on the Bildungsroman*, ed. J. Hardin, University of South Carolina Press, Columbia, pp. 26-45.
- Sánchez Meca, D. 1993, "El concepto de *Bildung* en el primer romanticismo alemán", *Dáimon. Revista de Filosofía*, vol. 7, pp. 73-88.
- Sánchez Ortiz de Urbina, Ricardo 2007, "¿La Fenomenología del Espíritu como Bildungsroman?", *Eikasia. Revista de Filosofía*, vol. 15, pp. 99-112.
- Scher, S.P. 1976, "Hoffmann and Sterne: Unmediated Parallels in Narrative Method", *Comparative Literature*, vol. 28, no. 4, pp. 309-325.
- Schiller, F. 2005, *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, 2ª edn, Anthropos, Barcelona.
- Schlegel, F. 1999, *Sur le Meister de Goethe*, Éditions Hoëbeke, París.
- Steinecke, H. 1987, "The novel and the individual: the significance of Goethe's *Wilhelm Meister* in the debate about the Bildungsroman" in *Reflection and action. Essays on the Bildungsroman*, ed. J. Hardin, University of South Carolina Press, Columbia, pp. 69-96.

- Swales, M. 1991, "Irony and the novel: reflections on the german Bildungsroman" in *Reflection and action. Essays on the Bildungsroman*, ed. J. Hardin, University of South Carolina Press, Columbia, pp. 46-68.
- Swales, M. 1979, "The Bildungsroman and «The Great Tradition»" in *Comparative criticism*, ed. E. Shaffer, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szondi, P. 1992, "Superación del clasicismo" in *Estudios sobre Hölderlin*, Destino, Barcelona, pp. 125-210.
- Versari, M. 1999, "La poetica tautologica nel romanzo Heinrich von Ofterdingen (1800) di Friedrich von Hardenberg, detto Novalis", *Strumenti Critici*, vol. XIV, no. 3, pp. 395-410.
- Villacañas, J.L. 2001, *La filosofía del idealismo alemán. Vol. 1: del sistema de la libertad en Fichte al primado de la teología en Schelling*, Síntesis, Madrid.
- Villacañas, J.L. 1988, *La quiebra de la razón ilustrada: idealismo y romanticismo*, Ediciones Pedagógicas, Madrid.