

El futuro y la vocación artística en *Anton Reiser*

Future and artistic calling in *Anton Reiser*



Gabriel D. Pascansky

Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso" (UBA)
gpascansky@filo.uba.ar

Fecha de recepción: 22/09/2021
Fecha de aceptación: 30/04/2022

Resumen

Este trabajo analiza la representación del futuro en la novela *Anton Reiser. Ein psychologischer Roman*, de Karl Philipp Moritz. La hipótesis es que en esta obra se representan tres tipos diferentes de futuro que cumplen una función estructural central en la narración. Para caracterizar los distintos tipos de futuro de la novela y entender cómo condicionan el relato, se recurre a dos discursos externos: en primer lugar, a las teorías de la historia conceptual sobre la temporalización de la experiencia en la Modernidad y el descubrimiento de un nuevo concepto de futuro (Koselleck, Hölscher); en segundo lugar, a los escritos sobre estética del propio Moritz.

Palabras clave: futuro; vocación artística; *Bildungsroman*

Abstract

This paper studies the representation of the future in Karl Philipp Moritz's novel *Anton Reiser. Ein psychologischer Roman*. The hypothesis is that three different types of future are represented in this work and that they fulfill a key structural function in the story. In order to characterize the different types of future in the novel and to understand how they shape the narrative, two external discourses are drawn upon: firstly, the theories of conceptual history on the temporalization of experience in Modernity and the discovery of a new concept of future (Koselleck, Hölscher); secondly, Moritz's own aesthetic writings.

Keywords: future; artistic calling, *Bildungsroman*

El *Anton Reiser*, de Karl Philipp Moritz (1756-1793), tiene asegurada una posición canónica, inaugural y dependiente en la crítica y la historia de la literatura alemana; se trata, junto con el *Agathon* de Wieland y *Wilhelm Meisters Lehrjahre* de Goethe, de una de las primeras novelas de formación o *Bildungsromane*, ese género alemán idiosincrásico que nace al final del siglo XVIII y que, según una afirmación vanidosa y probablemente justa de Thomas Mann, se clausura con *Der Zauberberg*. En esta serie, la novela de Moritz figura usualmente como caso fallido, porque el héroe, en el desenlace trágico, no alcanza la típica meta formativa y utópica de la agregación exitosa a la sociedad. Por otra parte, en tanto antecede a la aparición del *Wilhelm Meister*, la crítica retrospectiva condena al Reiser a ser un precursor imperfecto del gran modelo goetheano. Por esto, se podría trasladar a sendas novelas aquella famosa sentencia de Goethe sobre Moritz:

Moritz [...] me ha contado fragmentos de su vida y he quedado admirado de la semejanza que guarda con la mía. Él es como mi hermano menor, del mismo tipo, pero con la diferencia de que a él el destino lo dejó desamparado y le dañó, mientras que a mí me ha favorecido y preferido (Carta de Goethe a Charlotte von Stein del 16 de diciembre de 1786; cit. en Safranski, 2015, p. 311).

Nuestro objetivo es analizar la representación del futuro en *Anton Reiser*, esa dimensión que se omite necesariamente en las lecturas deterministas de la obra como *Antibildungsroman*. La hipótesis es que el tema del futuro estructura centralmente toda la novela. Desde la infancia del protagonista hasta el desenlace, la acción se organiza a partir del conflicto de dos futuros contrapuestos: primero, entre el futuro impuesto por el mandato paterno y el futuro individual deseado por el hijo, y luego, entre el futuro educativo, defendido principalmente por el narrador, y el futuro artístico, por el que termina decidiéndose el protagonista. Para caracterizar los distintos tipos de futuro de la novela y entender cómo condicionan el relato de Moritz recurriremos a dos discursos externos: en primer lugar, a las teorías de la historia conceptual sobre la temporalización de la experiencia en la Modernidad y el descubrimiento de un nuevo concepto de futuro (Koselleck, Hölscher); en segundo lugar, a los escritos sobre estética del propio Moritz.

I

Koselleck sostiene que en el comienzo de la Modernidad se produce una transformación cualitativa del tiempo histórico. Su tesis es que, entre 1500 y 1800 (en Europa occidental), se produce una "temporalización de la historia", que puede verificarse analizando la concepción del futuro de generaciones pasadas, es decir, el "futuro pasado" (1993, p. 23). Hasta el siglo XVI, la interpretación del futuro era monopolio de la Iglesia católica. La profecía religiosa del apocalipsis cristiano determinaba un futuro

único e invariable –el Juicio Final– y agrupaba a los diferentes actores de cada momento histórico en roles prefijados –los dos bandos antagónicos en la lucha entre Cristo y el Anticristo–. Esta interpretación religiosa tradicional entra en crisis con la Reforma y las sucesivas guerras de religión, que, sumadas a una serie de condiciones empíricas relacionadas (la secularización creciente, la organización política de los Estados absolutistas, el progreso técnico, la disolución del orden estamental), habilitan dos nuevos tipos de proyectos de futuro durante los siglos XVII y XVIII. El primero es el pronóstico, la previsión racional, que surge vinculada al cálculo político. Por un lado, a diferencia de la profecía religiosa, para la que los acontecimientos solo son símbolos para un fin ya conocido, el pronóstico está vinculado a la situación política concreta, es una proyección temporal situada. Por otro lado, el reducido grado de complejidad de la política absolutista todavía habilitaba la percepción de un horizonte de pronóstico limitado, abarcable, en donde el modelo de una historia circular, según el cual los acontecimientos futuros pueden remitirse al pasado, conservaba su vigencia. De manera similar a lo que ocurría en la profecía religiosa, entonces, el pronóstico se ubica todavía en una concepción estática de la historia que no concibe la aparición de nada fundamentalmente nuevo. Es recién durante el siglo XVIII cuando la filosofía de la historia, el tercer tipo de proyecto de futuro, libera a la Modernidad de su propio pasado:

De aquí en adelante, el progreso despliega un futuro que va más allá del espacio de tiempo y experiencia natural, pronosticable y tradicional y que, por eso, provoca –en el curso de su dinámica– nuevos pronósticos transnaturales y a largo plazo (ibíd., p. 36).

Lo que se inaugura con la Modernidad es, entonces, como resume Lucian Hölscher (2014), la idea del futuro como espacio de tiempo. Existían con anterioridad referencias a los “acontecimientos futuros”, pero el horizonte de expectativas estaba marcado por la repetición de hechos pasados, y la mirada anticipatoria rara vez abarcaba más que pocas décadas. El futuro de la Modernidad, en cambio, no está prescrito de manera inamovible, y se presenta como una dimensión temporal abierta o vacía. Entonces, también se modifica la perspectiva del ser humano, que ya no aparece como un receptor pasivo de los acontecimientos que le “llegan”, sino que se vuelve un sujeto previsor que interviene en su propio destino. (Veremos que este tipo de futuro abierto es el elegido por el protagonista de la novela de Moritz, y que su dinámica de funcionamiento –su apertura a lo incierto– incide directamente en la forma narrativa).

Para resumir gráficamente la temporalización de la historia, Koselleck recurre frecuentemente al ejemplo del cambio semántico del concepto “revolución”: esta palabra, inicialmente utilizada para describir el movimiento natural de las estrellas y, luego, aplicada al curso natural de la historia como un proceso cíclico, adquiere desde el siglo XVIII el sentido de una direccionalidad sin retorno. Algo similar ocurre con el ideal de la *perfectio*, que pasa de referirse a una perfección estática y atemporal a implicar una meta humana alcanzable,

el perfeccionamiento del individuo en el transcurso de su propia vida (el neologismo acuñado por Rousseau, “perfectibilité”, es un síntoma de este proceso).

Esta clase de transformaciones puede verse también en el surgimiento de nuevas formas y procedimientos literarios. Fotis Jannidis, por ejemplo, demuestra cómo se complejiza la caracterización de los personajes en la novela alemana en el transcurso del siglo XVIII, en el sentido de que se enriquecen el inventario descriptivo y el nivel de detalle. La tesis de Jannidis –“la individualidad [...] solo es formulable como desarrollo”¹ (1996, p. 83)– replica en el análisis de los personajes literarios en la segunda mitad del siglo XVIII el mismo tipo de transformación semántica que se observa en los conceptos históricos. La repercusión también se puede observar en el nacimiento de nuevos géneros literarios. Voßkamp plantea que la temporalización de la experiencia se refleja teóricamente en la filosofía del progreso y, literariamente, en dos nuevos géneros que surgen casi simultáneamente a fines del siglo XVIII en Francia y en Alemania: la utopía temporal y el Bildungsroman, que representan respectivamente la orientación político-social e individual-psicológica del ingreso del futuro en la literatura (2016, p. 143). El surgimiento de la utopía temporal fue estudiado exhaustivamente por un grupo de investigación interdisciplinario en Humanidades de la Universidad de Bielefeld.² La tesis central se refiere a la temporalización de la utopía (cf. Koselleck, 2000), e implica el pasaje de la utopía espacial o geográfica (Raumutopie) tradicional, según los modelos de Moro, Bacon o Andreae, a la utopía temporal (Zeitutopie), cuyo exponente inaugural es *L’an deux mille quatre cent quarante. Rêve s’il en fut jamais* (1770/71), de Louis-Sébastien Mercier. A diferencia de las utopías espaciales clásicas, en las que un viajero describe la organización de un Estado ideal ubicado en una isla fuera de Europa, la utopía temporal introduce la dimensión del futuro: ahora, la sociedad modélica y la sociedad de origen ya no se separan por la distancia geográfica (mediante un naufragio o un gran salto a través del mar), sino por la distancia temporal. En este nuevo esquema, a la intención satírica propia del diseño formal de las utopías se le agrega un componente más optimista y conciliador, porque ahora la sociedad ideal no es meramente un contra-mundo, sino que es el mismo mundo en un estadio de desarrollo posterior.

En el Bildungsroman, el modelo utópico no aparece realizado ni social ni personalmente, sino que es tematizado como un futuro posible en la vida del protagonista (cf. Swales, 1985). Esta es, de hecho, su marca distintiva. Entre las múltiples y conflictivas definiciones de este género literario, optamos por seguir la máxima de Jeffrey Sammons:

Creo que el *Bildungsroman* debería tener algo que ver con la *Bildung*, esto es, con el concepto humanista y temprano-burgués de la formación del yo individual desde sus potencialidades innatas, a través de la aculturación y la experiencia social, hasta el umbral de la madurez (1991, p. 41).

¹ Las traducciones son mías cuando no se indica otra cosa en las referencias.

² Los resultados se publicaron en Voßkamp, 1982.

Es decir que además de las características básicas –la narración de la vida de un protagonista único, con rasgos individuales y profundidad psicológica, que se desarrolla gradualmente en un proceso reflexivo y de interacción con el medio–, el elemento distintivo del género es la presencia de la *Bildung* –en su sentido específico, ilustrado, como surge en Alemania a fines del siglo XVIII– como discurso central que condiciona toda la narración.³ Por muy acotada que pueda parecer esta definición, en la tradición germanística representa en verdad una postura amplia en comparación con otra concepción muy difundida, según la cual el desenlace conciliador es un requisito del género. Esta interpretación restrictiva se deriva de establecer al *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, de Goethe, no solo como el prototipo del género –lo que es indiscutible–, sino también como el modelo a seguir. Así, solo se considerarían novelas de formación a aquellas en las que, como le ocurre al protagonista goetheano, la formación resulta exitosa, pues, tras un proceso de negociación y relación dialéctica, la vocación individual se concilia con la necesidad social exterior, y el héroe termina por agregarse exitosamente a la sociedad. Desde este punto de vista, entonces, el futuro utópico es siempre uno y el mismo, y cuando no se cumple, la narración no se considera un *Bildungsroman*, sino un caso fallido que se designa siempre por oposición (como las novelas “anti-Meister” de los románticos) y nunca se define realmente.

El *Anton Reiser*, de Moritz, suele ser agrupada en este conjunto de casos fallidos; Schrimpf, un especialista en la obra de este autor, y responsable de ediciones críticas de su obra, impuso con éxito este tipo de calificaciones: “Es un *Bildungsroman* negativo, un anti-*Bildungsroman*, incluso, se puede decir, una ‘novela de deformación’ desenmascarada social-psicológicamente” (1980, p. 50). El otro axioma de la crítica sobre esta novela se refiere a la importancia determinante del milieu. El fracaso de la formación del protagonista se interpreta mayormente como una consecuencia inevitable y predeterminada por su origen social. Schrimpf señala que el narrador reduce las penas de Reiser “sobre todo a causas sociales, a su crianza y la influencia del entorno” (1980, p. 50); y Selbmann resume la novela como la “historia de un impedimento formativo a causa de los efectos del milieu pequeñoburgués” (1994, p. 54). Este tipo de lecturas anulan el análisis de las perspectivas de desarrollo que sí se le presentan al protagonista; el descubrimiento del futuro en la novela de Moritz requiere trascender esos dos argumentos.

II

La novela de Moritz cuenta la biografía de Anton Reiser, el protagonista, desde su nacimiento hasta el final de su adolescencia. La infancia de Reiser, que se narra en la primera parte, está marcada por los sufrimientos que se derivan del maltrato y la desatención de sus padres, de su endeble salud física, y de la pobreza material de la familia. Sus únicos momentos

³ Otros autores que siguen este criterio son Selbmann (1994) y Engel (2008), por ejemplo.

de felicidad son producto de sus lecturas y de las clases de latín, dos actividades que anticipan sus vocaciones futuras. El padre, fanático religioso de una secta quietista, desautoriza ambas prácticas, prohíbe la lectura de novelas, que considera amorales, y prefiere que su hijo aprenda solo un oficio artesano, en lugar de aspirar a una costosa carrera profesional. De todos modos, gracias al apoyo y mecenazgo de un profesor y del príncipe, Reiser puede inscribirse en la Escuela Superior de Hannover, y le otorgan además una pensión mensual, y alojamiento y alimentación en distintos hogares. Sin embargo, el protagonista nunca alcanza un estilo de vida cómodo que le permita progresar constantemente en sus estudios. La ayuda brindada no es suficiente y nunca se sobrepone a su falta de recursos, además, por su condición social está sometido a toda clase de humillaciones y prejuicios, tanto por parte de sus anfitriones como de profesores y compañeros. La trama describe varios ciclos repetitivos de abandono escolar y aislamiento seguidos de reincorporación y socialización, en los que se alternan respectivamente circunstancias desafortunadas (pobreza, melancolía, desprecio social) con intervenciones favorables (de distintos personajes benefactores, como los profesores Marquard y Froriep). Finalmente, después de haber alcanzado una nueva situación promisoriosa en la ciudad de Erfurt, donde "sus estudios universitarios darían paso inmediatamente a la carrera docente" (ibíd., p. 442), Reiser decide abandonar la ciudad para unirse a una compañía teatral en Leipzig, donde pretende empezar una carrera como actor profesional. Al llegar a esa ciudad, después de haber gastado el poco dinero que le quedaba, se entera que la compañía quebró y se dispersó (el director se dio a la fuga después de vender el vestuario y los artistas están desempleados). La novela termina aquí abruptamente, con un desenlace trágico.

El tema de los distintos futuros posibles del protagonista está presente a lo largo de toda la obra, y puede rastrearse inicialmente en la experiencia de las lecturas infantiles. La lectura se convierte desde temprano en una pasión para Reiser, y supone un primer mecanismo de evasión frente a su realidad miserable: "Con la lectura se le había abierto de golpe un mundo nuevo, encontrando en él un gusto que le resarcía en cierto modo de todo lo desagradable de su mundo real" (Moritz, 1998, p. 31).⁴ Luego, gracias al favor de su madre y la intercesión de una prima, puede leer clandestinamente las prohibidas novelas, y esto despierta otro de los rasgos patológicos de su conducta posterior: la fantasía identificatoria (cf. Schrimpf, 1980; Koval, 2018). La primera reflexión del protagonista sobre su propio futuro y la posibilidad de progresar tiene lugar justamente después de leer la más célebre de las robinsoniadas alemanas, Insel Felsenburg, de Schnabel:

El relato de la isla de Felsenburg impresionó muchísimo a Anton. Pues a partir de entonces y durante algún tiempo, sus pensamientos no tuvieron meta menos

4 Esta valoración ambigua de las consecuencias de la lectura adquiere en el resto de la novela un sentido unívocamente negativo, como se aprecia en esta metáfora (que anticipa una comparación luego frecuente y reveladora de la preocupación por el crecimiento del mercado literario): "la lectura se había convertido de pronto para él en una necesidad como pueda serlo para los orientales el opio con que adormecen deleitadamente los sentidos" (Moritz, 1998, p. 204).

ilustre que la de querer representar un gran papel en el mundo y tener siempre en derredor suyo, primero un círculo reducido de personas, luego otro cada vez mayor, siendo él el centro de ese círculo (Moritz, 1998, p. 48).

Al final de la primera parte, cuando Reiser ingresa en la adolescencia y llega “el momento decisivo de tener que elegir su futura forma de vida” (ibíd., p. 125), se delinean dos futuros posibles, concretos y enfrentados. El padre, por un lado, no está dispuesto a continuar financiando los estudios del hijo, y quiere que aprenda un oficio artesano, como hicieron antes sus dos hermanastros mayores. Reiser, por otro lado, que ya experimentó la dureza del trabajo de aprendiz artesano durante su estancia con el sombrero Lobenstein en Braunschweig, desea asistir a la escuela para continuar sus estudios. Este conflicto entre la perspectiva del mandato paterno y la voluntad individual del protagonista representa el choque de dos tipos de futuro antagónicos: el primero es un futuro prefijado, tradicional, cíclico; el segundo es un futuro abierto, que permite el desarrollo individual del protagonista (el nuevo futuro de la Modernidad). La elección por el segundo tipo de futuro es prácticamente una condición para la continuidad del relato (recordemos la tesis de Jannidis: la individualidad solo es formulable como desarrollo) y, de hecho, ocurre de manera inmediata y definitiva. Ya al final de la primera parte se anticipa la resolución favorable al deseo personal de Reiser⁵ y, al comienzo de la segunda parte, gracias a la protección y el mecenazgo de distintos benefactores (el profesor Marquard, el príncipe Carlos), el protagonista logra inscribirse en la Escuela Superior, recibe alojamiento y comida gratuitos y una pensión mensual.

Esta situación es sin duda momentánea, porque Anton sufre luego numerosas humillaciones y maltratos de parte de sus anfitriones, profesores y compañeros que lo desaniman, lo vuelven solitario y melancólico, y lo apartan de los estudios. Las limitaciones que encuentra el protagonista (la imposibilidad de pagar la matrícula de un instituto o universidad, la mala alimentación, la falta de una vivienda cómoda y de ropa digna, las consiguientes humillaciones, los prejuicios y el maltrato) exponen las dificultades para progresar que encuentran los miembros de su estrato social. Basta solo un ejemplo para mostrar el nivel de explicitación de esta crítica social en la novela de Moritz. Durante sus estudios en Hannover, Reiser debe dar clases particulares a un joven noble para conseguir un ingreso adicional. En una ocasión, este joven lo despide de su casa con un comentario hiriente y despectivo, que se agrega en el recuerdo del protagonista a toda “una serie de humillantes experiencias” relacionadas con su origen social y despierta la siguiente reflexión:

En el fondo, lo que se adueñaba de él y le hacía odiar la vida era el sentimiento de la humanidad oprimida por las condiciones de vida de la burguesía: él tenía que dar clase a un joven noble, que le pagaba por ello y que, terminada la clase, podía ponerle cortésmente en la calle si le venía en gana. ¿Qué pecado había

⁵ “seguramente habría terminado por aprender algún oficio, si una circunstancia en apariencia insignificante, no hubiese cambiado para siempre el rumbo de su vida” (ibíd., p. 127).

cometido él antes de nacer para no ser también una persona de la que tiene que ocuparse y a la que tiene que servir otra serie de personas? ¿Por qué le había tocado a él trabajar y a otro pagar? Si las circunstancias de su vida le hubiesen procurado felicidad y contento, él habría visto por doquier una finalidad y un orden, pero ahora todo le parecía contradicción, desorden y confusión (ibíd., p. 362).

Este tipo de circunstancias condujeron a aquella interpretación tradicional en la crítica sobre esta novela, que consiste en considerar la situación material del protagonista como la causa determinante de su fracaso (cf. supra).

Pero los impedimentos económicos, que sin duda influyen negativamente en el desarrollo del protagonista, no son insuperables. Una y otra vez, vemos que el recorrido de Reiser alterna períodos de incorporación optimista al sistema educativo, en los que cuenta con el apoyo de personajes benefactores que lo ayudan económicamente y funcionan como guías espirituales, con momentos de decepción y abandono. La repetición de esta secuencia organiza la biografía del héroe en ciclos de inclusión-exclusión que se alternan hasta el desenlace repentino, lo cual se refleja en la reiteración de afirmaciones sobre un nuevo comienzo en su vida, que son marcas formales del inicio de un nuevo ciclo y metáforas del renacer del personaje. Por ejemplo, cuando ingresa a la escuela rural en Hannover después de abandonar el trabajo de aprendiz de sombrero: "Allí, súbitamente, Anton volvió a ver ante él posibilidades completamente nuevas" (ibíd., p. 118); cuando se inscribe en la Escuela Superior: "Así, Reiser se había liberado de todas las preocupaciones tocantes a su porvenir, la dulce ilusión de una dicha ardientemente deseada pero que nunca habría esperado se había convertido en realidad de un día para otro" (ibíd., p. 141-2); cuando recupera el apoyo de Marquard y retoma sus estudios: "así comenzó una nueva época de su vida. [...] Reiser volvía a asistir regularmente a clase, otra vez se concebían esperanzas en relación con su persona" (ibíd., p. 245); y cuando le conceden la matrícula para la universidad en Erfurt: "estaba otra vez integrado en la sociedad, era un ciudadano de un grupo humano que aspira a destacar entre los demás por un grado más alto de formación" (ibíd., p. 438). El impedimento formativo de Reiser, en última instancia, no es una consecuencia de su origen social, sino que se debe a la inestabilidad del futuro abierto. Una vez que Anton rechaza seguir el mandato paterno, su meta utópica no se estabiliza, sino que se bifurca en dos variantes que compiten entre sí: el estudio y la vocación artística. Estos dos futuros abiertos son variantes antagónicas que representan el "perpetuo combate" entre el mundo real y el mundo ideal; el conflicto entre ambas es el problema que estructura centralmente la biografía del protagonista: "En el fondo, luchaban en él, como en tantas otras almas, la verdad con la ilusión, el sueño con la realidad, quedando en suspenso cuál de ambas tendencias saldría victoriosa" (ibíd., p. 380). Por esto, la comprensión formal de esta novela exige un análisis específico de la

relación de Reiser con el arte, la cual no puede reducirse a un comportamiento patológico como cualquier otro, ni a mero obstáculo de la meta utópica educativa.⁶

La vocación artística de Reiser se puede reconocer anticipada desde la niñez (en la manía lectora, la temprana composición de versos, la emulación fascinada de los ademanes teatrales y la oratoria del pastor Paulmann), y se manifiesta definitivamente durante la adolescencia, cuando asiste a la Escuela Superior en Hannover. Aquí da a conocer sus primeros versos y, entusiasmado con las clases de declamación, comienza a soñar con una carrera como actor profesional, participa en obras estudiantiles y asiste a todas las funciones que se representan en la ciudad. Es cierto que, por un lado, la teatromanía de Reiser funciona como un “mecanismo de compensación patológico” (Koval, 2018, p. 99); el narrador enfatiza reiteradamente:

Lo que [Reiser] deseaba era un papel emotivo, en que pudiese hablar con mucha vehemencia e identificarse con una serie de sentimientos que tanto le gustaban y que no tenían cabida en su mundo real, donde todo era tan pobre, tan mezquino (Moritz, 1998, p. 186-7).

La pasión por el teatro, como antes la manía lectora y su furor poeticus, se describen de este modo como efecto de una capacidad imaginativa desbordada, que conduce al protagonista a identificarse continuamente con los personajes o sentimientos que encuentra representados en el arte (cf. Selbmann, 1994, p. 51). Por otro lado, la fascinación por el teatro se muestra también como un fenómeno de época, como conducta de moda:

Era aquélla, en verdad, la época más brillante del teatro alemán, y no es de extrañar que la idea de pertenecer a un mundo tan deslumbrante como el del teatro brotara en la mente de algunos jóvenes y excitara su fantasía. Tal era el caso, en aquel entonces, de los estudiantes que hacían teatro en Hannover; habían visto cómo los actores más destacados, Brockmann, Reineck, Schröder, unidos por el arte y para el arte, cosechaban laureles diarios y no era realmente una idea deshonrosa querer imitar a esos modelos (ibíd., p. 352).

Más tarde, dos cartas enviadas desde Hannover por el rector de la escuela y por un amigo del protagonista anuncian que fueron varios los compañeros de Anton que, como él, se marcharon para dedicarse al teatro (cf. ibíd., pp. 452 y 460). Esta cualidad realista y epocal de la teatromanía prueba que Moritz apuntaba aquí a una crítica social históricamente específica y de pretensión disuasoria, y no solo al develamiento de un rasgo psicológico individual. De hecho, un fragmento de la cuarta parte de la novela, donde se concentran las

⁶ Schrimpf plantea en este sentido que “el fervor religioso, la manía lectora, la reflexión filosófica, la declamación, la poesía, la predicación, la teatromanía y el romanticismo monacal [...] no son más que diferentes formas reactivas de evasión y huida de la realidad” (Schrimpf, 1980, p. 52).

frustraciones artísticas del protagonista, se publicó de manera independiente en 1792 en el *Neue Teutsche Merkur* de Wieland, con el título "Advertencia para jóvenes poetas" ("Warnung an junge Dichter").

Es importante, por último, analizar cómo se transmite la valoración de la vocación artística en la novela. Por un lado, esto se expone narrativamente en los diálogos del protagonista con sus principales benefactores, los personajes-guía Marquard y Froriep, y en la secuencia de las acciones. En los distintos ciclos de inclusión-exclusión de la sociedad que Reiser alterna en Hannover y Erfurt, vemos que su vocación artística compite con sus responsabilidades sociales: cuanto más aumenta su interés por la literatura y el teatro, más se aparta de sus estudios, su concentración disminuye, su precaria economía empeora con los gastos en libros y entradas al teatro, se vuelve apático y solitario, y deja de asistir a las clases. Por otro lado, la crítica a la vocación artística de Reiser se manifiesta de manera más directa en las acotaciones del narrador, que interviene con insistente afán pedagógico. Conviene destacar, en relación con esto, dos rasgos particularmente modernos y relativamente innovadores de la focalización en la novela de Moritz: en primer lugar, existe una "distancia formativa" (Selbmann, 1994, p. 53) muy acentuada entre el narrador, que se presenta como un pedagogo experimentado, y Reiser (recordemos que la novela se publicó en el *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde*, de ánimo científico, que dirigía el mismo autor); en segundo lugar, se promueven, simultáneamente, la identificación con el protagonista y su valoración negativa, una conjunción infrecuente en la narrativa alemana de la Ilustración que había sido introducida por Goethe en su *Werther* (cf. Jannidis, 1996, p. 102). El narrador critica la vocación artística de Reiser de manera invariable y constante; se expresa en los prefacios a cada parte y también en el medio del relato, en numerosas interrupciones de la acción, con amplios pasajes descriptivos en los que adquiere a veces una densidad sistemática. El juicio negativo antecede incluso la evidencia narrativa. Apenas Reiser da a conocer sus primeros poemas entre los compañeros de escuela en Hannover, se señala que esto es un "error" que puede traerle consecuencias negativas para toda la vida (Moritz, 1998, p. 162) y, ni bien se interesa por el teatro, este ya se anuncia como "el germen de todas sus futuras adversidades" (ibíd., p. 199). Esta clase de acotaciones sugieren que la vocación artística debe rechazarse porque es existencialmente imposible. En esta dirección apuntan sobre todo las referencias a la "falsa vocación" de Reiser, a su "inclinación artística mal entendida" (ibíd., p. 379); por ejemplo, en uno de los pasajes más condenatorios, se resume:

Así que no era una auténtica vocación, no era una pura inclinación natural por el teatro lo que le atraía. Pues el representar dentro de sí mismo las escenas de la vida era en él más importante que el representarlas para los demás. [...] Si ya hubiese percibido entonces el signo infalible y hubiese sabido que quien no se olvida de sí mismo por amor al arte no ha nacido para artista, ¡cuánto esfuerzo inútil, cuántas penas perdidas se habría evitado! (ibíd., p. 409).

Se comprueba aquí que, a diferencia tanto del futuro tradicional de aprendiz artesano como del futuro posible de ascenso social mediante la educación superior, el futuro artístico es imposible para Reiser, está clausurado de antemano. La razón para este rechazo a priori de la vocación artística –más allá de las desventajas morales, psicológicas o socioeconómicas que se exponen narrativamente como obstáculos para la meta utópica– es estética, y se vincula estrechamente con los postulados de Moritz sobre la creación artística y la autonomía de la obra de arte.

Los escritos sobre estética de Moritz fueron tradicionalmente relegados por la crítica hasta hace pocos años, cuando se volvió evidente su importancia filosófica y su carácter pionero en la afirmación de la autonomía del arte a fines del siglo XVIII (cf. Burello, 2012). La novela *Anton Reiser*, en particular la última parte, escrita en 1789 y publicada un año después, retoma y desarrolla algunas ideas centrales del ensayo *Über die bildende Nachahmung des Schönen* (De la imitación formativa de lo bello, 1788), el principal escrito teórico de Moritz. Aquí, la obra de arte bella se define como un “todo que existe por sí mismo” –es decir, que no está al servicio de una finalidad ulterior, en oposición a lo útil– y que puede “ser abarcado por nuestra imaginación” –a diferencia del conjunto de correspondencias de la naturaleza entera, por ejemplo– (Moritz, 2002, p. 671). Esta totalidad bella solo puede ser producida por el genio creativo, que es quien posee la energía formativa (*Bildungskraft*) y, de acuerdo con el principio de autonomía, no persigue ninguna finalidad secundaria, sino que aspira a lo bello en sí mismo. La imagen que Moritz ofrece del artista conserva ciertos rasgos del productor como genio innato: “A quien la naturaleza misma le imprimió el sentido de su creatividad en todo su ser y la medida de lo bello en el ojo y en el alma, no le alcanza con contemplar la naturaleza: debe imitarla” (ibíd., p. 675). El goce máximo de lo bello lo experimenta el productor durante el momento de la creación; de todos modos, cuando no se posee la energía formativa, se puede disfrutar de lo bello en “la calma absoluta de la contemplación sosegada” mediante el gusto (*Geschmack*) o la capacidad sensitiva (*Empfindungsfähigkeit*) (ibíd., p. 681). Ahora bien, quien posee una capacidad sensitiva demasiado vivaz o excitada puede incurrir en el error de considerarse ya poseedor de la energía formativa, pero esto no es más que un autoengaño, y sus tentativas artísticas están condenadas al fracaso. A partir de aquí, Moritz introduce el concepto del impulso formativo erróneo o impuro, que es el que no respeta la autonomía de lo bello:

si el impulso formativo que ansía crear se mezcla desde el comienzo con la representación del goce que lo bello ha de producir una vez concluido, y si esta representación se convierte en el *primer* y el más fuerte impulso de nuestra energía activa, que no se siente impulsada a realizar lo que emprende en sí y por sí misma, el impulso formativo sin duda no es puro: el foco o punto de plenitud de lo bello tiene lugar fuera de la obra, en el *efecto*, los rayos se *dispersan*; la obra no puede redondearse en sí misma (ibíd., p. 685).⁷

⁷ Pocos años más tarde, Goethe le daría un nombre más mundano a este fenómeno: diletantismo; de hecho, en su artículo inconcluso “Über den Dilettantismus”, escrito en colaboración con Schiller, una metáfora condensa varias de las ideas de Moritz en este ensayo: el diletante “pretende así volver productivo y práctico el estado

En *Anton Reiser*, varias reflexiones del narrador enuncian una defensa de la autonomía del arte y una crítica al interés por la recepción de la obra que se encuentran directamente en línea con los planteos de este ensayo; por ejemplo:

el verdadero escritor y el verdadero artista no encuentran su recompensa, ni tampoco la buscan, en el efecto que pueda hacer su obra, sino que se deleitan en el trabajo como tal, y no darían éste por perdido aunque nadie llegase a conocer esa obra. Su obra les atrae por sí misma (Moritz, 1998, p. 468-9).

Por otra parte, la “falsa vocación” de Reiser se manifiesta en sus acciones como una conducta idéntica a lo que en el ensayo se llamaba exceso de capacidad sensitiva e impulso formativo erróneo. El protagonista “tiene sólo sensibilidad pero no dotes poéticas” (ibíd., p. 467), es decir, carece de la energía formativa y, en general, presenta falencias en todos los aspectos de su relación con el arte: no tiene condiciones innatas, su método compositivo es errado, y su objetivo es externo a la obra. En primer lugar, la falta de talento de Reiser se expone visiblemente cuando se lo compara con Iffland, un personaje real, actor y dramaturgo célebre en toda Alemania al momento de publicación de la novela, y uno de los condiscípulos del protagonista en la clase de declamación en la escuela de Hannover:

Iffland y Reiser eran los que más sobresalían en los ejercicios de declamación. Iffland superaba con mucho a Reiser cuando se trataba de dar más vida a la expresión de lo que sentía; Reiser, por su parte, sentía con más intensidad. [...] Siempre perdía frente a Iffland si lo importante era el ingenio y la vivacidad, pero le ganaba siempre que se trataba de aplicar a algún objeto la auténtica fuerza del pensamiento [...]. Iffland había nacido para actor. Ya de muchacho, a los doce años, tenía un dominio completo de todos sus gestos y movimientos, y sabía parodiar toda suerte de ridicleces, imitando del modo más perfecto (ibíd., p. 164).

La presencia de Iffland y su caracterización prueban que el futuro artístico es una posibilidad, pero solo para ciertos elegidos: en Iffland, la vocación artística es innata, natural; en Reiser, en cambio, es adquirida, producto de las particularidades de su crianza y de la influencia del contexto. Este es un importante punto de divergencia con el *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, en donde los personajes vinculados al mundo del arte se valoran negativamente y funcionan como contramodelos para el héroe. Luego, el contraste entre Iffland y Reiser, que se presenta tempranamente en la novela de Moritz, si bien no resulta abiertamente descalificador para el protagonista, contiene un sentido crítico y premonitorio de sus fracasos futuros que se evidencia en conexión con el ensayo: uno y otro personaje encarnan respectivamente la energía formativa y la capacidad sensitiva. En segundo lugar, la descripción de los esbozos poéticos del protagonista, cuando intenta escribir una tragedia heroica y un poema sobre la Creación, muestra las fallas de método del aficionado sin talento. Como Reiser no logra concebir la obra como una totalidad y carece de la originalidad necesaria para elaborar temas propios, debe trabajar siempre con tópicos ya conformados (como

emocional al que es llevado [versetzt], como si se pensara producir la flor misma con el aroma de una flor” (Goethe, 1998, p. 778).

el encuentro con el ermitaño) o llamativos por su exotismo; y, de cualquier modo, nunca llega a concluir sus proyectos. En tercer lugar, Reiser atenta directamente contra el principio de autonomía, porque su interés se concentra en la recepción de la obra, y no en lo bello en sí mismo: "Conseguir fama y aplausos, tal había sido siempre su mayor anhelo" (ibíd., p. 348). Además, tanto en la literatura como en el teatro, él no aprecia nunca la obra como un todo, sino que se interesa solo por determinados personajes o roles, con los que se identifica personalmente o le resultan atractivos. En síntesis, en esta novela, el personaje de Anton Reiser ejemplifica cabalmente el "impulso formativo erróneo" definido en el ensayo *Über die bildende Nachahmung des Schönen*; en otras palabras, podríamos afirmar que Anton Reiser es el prototipo del diletante en la literatura.

A partir de esta reconsideración del discurso estético como un tema central, y no como un elemento subordinado a la función de obstáculo en la teleología formativa, se reafirma la proximidad de esta obra y las novelas anti-Meister de los románticos (una faceta explorada por Albert Béguin y Sylvio Vietta), aunque, en cada caso, el juicio sobre la vocación artística es inverso. Todo lo que para Reiser es exterior, erróneo y fatal, es en los artistas románticos (en Berglinger, Offerdingen y Sternbald) manifestación interior, destino y autorrealización, por más que el resultado sea siempre la marginalidad. Pero, antes de desbordar nuestro objeto, concluyamos: ni la limitación que imponen las condiciones materiales de existencia desde el inicio, ni el desmoronamiento de una *Bildung* utópica en el final implican la ausencia del futuro en el Anton Reiser. De hecho, vimos que la obra de Moritz se estructura centralmente a partir de la representación de tres tipos de futuros posibles para el protagonista. La primera parte de la novela presenta el choque entre el futuro prefijado o tradicional del mandato paterno y el futuro abierto del desarrollo individual del protagonista, y termina con el triunfo definitivo del segundo. Luego, el resto de la novela se organiza a partir de la inestabilidad del futuro individual, porque una vez que se afirma el futuro abierto, este se divide en dos vertientes que compiten entre sí; solo una de estas representa la meta utópica, y es la que fracasa. Por último, la vocación artística del protagonista, que representa uno de los principales ejes estructuradores del relato, no puede ser reducida a mera manifestación patológica en una cadena de estorbos para el futuro utópico. Su presencia en la novela habilita la reflexión específica sobre la autonomía del arte y la creación artística, con lo que esta obra debe leerse en línea con los escritos teóricos de Moritz; a partir de esto, el rechazo del futuro artístico no se sustenta solo en argumentos sociales o psicológicos, en relación con la *Bildung* utópica, sino que se refuerza con una justificación estética.

Bibliografía

- » Burello, M. G. (2012). *Autonomía del arte y autonomía estética. Una genealogía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Engel, M. (2008). Variants of the Romantic 'Bildungsroman' (with a short note on the 'artist novel'). En Gerald Gillespie / Manfred Engel / Bernard Dieterle (eds.). *Romantic prose fiction* (pp. 263-295). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- » Goethe, J. W. (1998). Über den Dilettantismus. En *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Tomo 18: Apel, F. (ed.). *Ästhetische Schriften 1771-1805* (pp. 739-785). Frankfurt/M: Deutscher Klassiker.
- » Hölscher, L. (2014). *El descubrimiento del futuro* (trad. de C. M. Ramírez). Madrid: Siglo XXI.
- » Jannidis, F. (1996). "Individuum est ineffabile" Zur Veränderung der Individualitätssemantik im 18. Jahrhundert und ihrer Auswirkung auf die Figurenkonzeption im Roman. *Aufklärung*, 9(2), 77-110.
- » Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (trad. de N. Smilg). Barcelona: Paidós.
- » Koselleck, R. (2000). Die Verzeitlichung der Utopie. En *Zeitschichten. Studien zur Historik* (pp. 131-149). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- » Koval, M. I. (2018). *Vocación y renuncia: la novela de formación alemana entre la Ilustración y la Primera Guerra Mundial*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Moritz, K, Ph. (1998). *Anton Reiser* (trad. de C. Gauger). Valencia: Pre-textos.
- » Moritz, K., Ph. (2002). "De la imitación formativa de lo bello" (trad. R.R. de Langbehn). En *Analecta Malacitana*, XXV(2), 653-710.
- » Safranski, R. (2015). *Goethe. La vida como obra de arte* (trad. de R. Gabás). Buenos Aires: Tusquets.
- » Sammons, J. L. (1991). The Bildungsroman for Nonspecialists: An Attempt at a Clarification. En J. Hardin (ed.), *Reflection and Action. Essays on the Bildungsroman* (pp. 26-45). Columbia: University of South Carolina Press.
- » Schrimpf, H. J. (1980). *Karl Philipp Moritz*. Stuttgart: Metzler.
- » Selbmann, R. (1994). *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- » Swales, M. (1985). Utopie und Bildungsroman. En W. Voßkamp (ed.), *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie* (pp. 218-226). Tomo 3. Baden-Baden: Suhrkamp.
- » Voßkamp, W. (ed.). (1982). *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*. 3 tomos. Stuttgart: Metzler.
- » Voßkamp, W. (2016). *Emblematik der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil*. Berlin, Boston: De Gruyter.