

El aprendizaje del lector. El *Bildungsroman* de la “época de Goethe”



Dennis F. Mahoney¹

Universidad de Vermont, EE.UU.

Fecha de recepción: 19/5/2020.

Fecha de aceptación: 20/10/2020.

Resumen

A partir de una reevaluación de las primeras elucidaciones de Morgenstern sobre el término *Bildungsroman*,² el artículo propone analizar el subgénero, ya no a partir del contenido de los textos o la trayectoria del héroe, sino considerando el efecto que las novelas buscan suscitar en el lector. Se caracteriza al *Bildungsroman* como un tipo de novela que promueve la cultivación del público e, incluso, el surgimiento de un nuevo tipo de lector, capaz de descifrar el significado de textos complejos. Para probar esta hipótesis se estudia el rol del lector implícito en las novelas de Goethe, Hölderlin, Novalis, Jean Paul, entre otros. Asimismo, el artículo reflexiona sobre el concepto de *Bildung* para dar cuenta de la paradoja en la que incurren las novelas de formación de la época de Goethe, escritas para educar al lector, pero destinadas, por su nivel de exigencia, a un público selecto y reducido. Sin embargo, se rescata la vigencia del *Bildungsroman* en la actualidad y se postula que los lectores contemporáneos, habituados a la literatura de vanguardias, están más capacitados para evaluar las reflexiones meta-ficcionales sobre la función de la literatura que el subgénero insinúa.

Palabras clave: *Bildungsroman*; *Bildung*; lector; metarreflexión.

¹ Profesor de alemán en el Departamento de Alemán y Ruso de la UVM. Fue honrado con el Premio Kroepsch-Maurice 2001 de la UVM a la Excelencia en la Enseñanza (Profesor Titular). Por su experiencia en la literatura de la época de Goethe, el Romanticismo alemán, los movimientos intelectuales alemanes y el cine alemán se ha desempeñado como profesor titular invitado en la Universidad de Augsburgo.

² Mahoney, D. (1991). The Apprenticeship of the Reader: The *Bildungsroman* of the “Age of Goethe”. En Hardin, J. N. (ed.). *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*, pp. 97-127. Columbia, University of South Carolina Press. Traducido del inglés por Jessica Lenga, con la gentil autorización del autor. El resumen y las palabras clave son de la traductora.

The Apprenticeship of the Reader: The *Bildungsroman* of the “Age of Goethe”

Abstract

Based on a re-evaluation of the first elucidations of Morgenstern on the term *Bildungsroman*, the article proposes to analyze the sub-genre, no longer from the content of the texts or the path of the hero, but considering the effect that the novels seek to arouse in the reader. *Bildungsroman* is characterized as a type of novel that promotes the cultivation of the public and even the emergence of a new type of reader, capable of deciphering the meaning of complex texts. To test this hypothesis, the role of the reader implicit in the novels of Goethe, Hölderlin, Novalis, Jean Paul, among others, is studied. Likewise, the article reflects on the concept of *Bildung* to account for the paradox in which the novels of formation of the Goethe era, written to educate the reader, but destined, by their level of demand, to a select and reduced public, incur. However, it rescues the validity of the *Bildungsroman* at present and postulates that contemporary readers, accustomed to avant-garde literature, are better able to evaluate the meta-fictional reflections on the function of literature that the sub-genre insinuates.

Keywords: *Bildungsroman*; *Bildung*; reader; meta-reflection.

Al abordar las novelas del Clasicismo y Romanticismo alemanes, tarde o temprano se debe considerar la cuestión de si el término *Bildungsroman* resulta útil para entender e interpretar esas obras³. Que el término tiene una larga historia es algo que nadie puede negar; tal como Fritz Martini ha demostrado, Karl Morgenstern había empezado a usar la palabra *Bildungsroman* ya desde 1820 para describir no solo las novelas de Goethe y los románticos, sino específicamente las de su amigo Friedrich Maximilian Klinger.⁴ Sin embargo, fue Dilthey quien consiguió que el uso de este término se volviera generalizado. En el ensayo sobre Hölderlin en su libro *Vida y poesía* (1906), Dilthey nos proporcionó la definición de *Bildungsroman* que determinó largamente la dirección que seguirían los futuros especialistas:

El *Hiperión* figura entre las novelas de “formación” que surgieron en Alemania, bajo la influencia de Rousseau, de la tendencia de nuestro espíritu durante esta época hacia la cultura interior del hombre. Entre ellas han conquistado valor literario permanente, después de las obras de Goethe y Jean Paul, el *Sternbald* de Tieck, el *Offerdingen* de Novalis y el *Hiperión* de Hölderlin. Comenzando por el *Wilhelm Meistery* el *Hesperus*, todas ellas nos representan al joven de aquellos días; nos exponen cómo entra en la vida bajo un dichoso amanecer, cómo busca las almas afines a la suya, cómo se encuentra con la amistad y con el amor, y cómo choca y lucha con las duras realidades del mundo y va haciéndose hombre bajo las múltiples experiencias de la vida, cómo se encuentra a sí mismo y cobra la conciencia de su misión en el mundo. El tema de Goethe era la historia de

³ Este ensayo es una versión expandida de las tesis antes publicadas en Mahoney (1986) y luego desarrolladas en mi libro sobre la época de Goethe (1988). Mis agradecimientos a Niemeyer y Metzler por el permiso para incorporar este material en mis argumentaciones aquí.

⁴ Cf. Martini (1991).

un hombre que se va formando para la acción, el de los dos románticos era el poeta; el héroe de Hölderlin es la naturaleza heroica que pugna por manifestarse en el todo y que, por último, se ve obligada a replegarse dentro de su propio pensamiento y su poesía. (Dilthey, 2016: 352)

Dilthey, el fundador de la *Geistesgeschichte* (antecesora alemana de la historia de las ideas), se preocupó por anclar su definición dentro del contexto europeo y en un marco histórico específico (cf. Dilthey, 2016).⁵ Rápidamente, sin embargo, dentro de la Alemania guillermiana, el *Bildungsroman* pasó a ser visto como un logro atemporal y específicamente alemán que solo podía haber sido creado por el pueblo de los *Dichter und Denker* [poetas y pensadores].⁶ Los críticos literarios angloamericanos también han adoptado el término de Dilthey, aunque, frecuentemente, lo relacionan con la ficción inglesa y estadounidense escrita desde el siglo XIX hasta el presente (Hamilton Buckley, 1974). Martin Swales ha intentado reconciliar la diferencia entre el *Bildungsroman* como una creación específicamente alemana, por un lado, y como un tipo de novela que aparece en otras literaturas nacionales, por el otro, destacando la falta de elementos políticos y sociales en el *Bildungsroman* alemán: allí donde la “novela de adolescencia” inglesa documenta las limitaciones sociales y psicológicas concretas contra las que debe luchar el héroe juvenil, en el *Bildungsroman* alemán los problemas se encuentran dentro del ámbito de la naturaleza humana y por eso, no pueden ser descriptos en forma realista (Swales, 1978:35).⁷ Visto así, el *Bildungsroman* alemán se desvía marcadamente del desarrollo de la novela europea del siglo XIX; en lugar de [narrar] una historia de suspenso o la extensa descripción de las condiciones sociales, el *Bildungsroman* alemán se concentra en el análisis introspectivo con profundidad filosófica y seriedad metafísica de la vida interior del personaje principal.

Durante la última década⁸ se ha producido un animado debate no solo alrededor de la cuestión de si determinadas novelas individuales son un *Bildungsroman*, sino también sobre si el género en sí mismo es tan importante y prevalente como ha sido asumido. En su estudio sobre las novelas alemanas del siglo XIX, por ejemplo, Jeffrey Sammons llega a la conclusión de que el *Bildungsroman* es “un género fantasma” con solo tres novelas como máximo que podrían encuadrarse dentro de la tradición del *Wilhelm Meister* (Sammons, 1981: 239). Hartmut Steinecke, por su parte, no disputa la importancia fundamental de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* para el desarrollo de la novela alemana en el siglo XIX, pero sostiene que en el período entre 1830 y 1870 los novelistas y teóricos alemanes intentaron encontrar avenencias entre *Wilhelm Meister* y la novela social europea occidental; solo después de Dilthey el *Wilhelm Meister* fue visto como un tipo de novela en el sentido estrecho, catalogado entonces

5 Dilthey procura explicar las peculiaridades de *Hiperión* como *Bildungsroman* en relación con los ideales decepcionados de los poetas románticos europeos.

6 Para una selección de ensayos representativos que documenten la historia de la crítica del *Bildungsroman*, v. la compilación de Selbmann (1988).

7 Para una discusión de la recepción del *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe en la Inglaterra del siglo XIX que tiene en consideración el contexto social en los dos países, cf. Voßkamp (1988).

8 Es decir, la década de 1980. (Nota de la trad.)

como típicamente alemán (Steinecke, 1984). Más aún, si uno releva el desarrollo de la investigación académica sobre *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, resulta claro que incluso para esta novela de importancia ejemplar para el desarrollo de la teoría del *Bildungsroman* no hay consenso sobre la cuestión del objetivo de la educación del héroe (Mahoney, 1988). No es de extrañar, entonces, que especialistas como Steinecke o Hans Vaget hayan propuesto nuevas categorías como “*Individualroman*” (Steinecke, 1984: 111) o “novela de socialización” (*novel of socialization*) (Vaget, 1983:15) con la expectativa de describir mejor el contenido y las metas de las novelas en cuestión y de relacionarlas al desarrollo de otras literaturas europeas.

Mi propuesta es diferente: en lugar de intentar definir las novelas de Goethe y los románticos alemanes de acuerdo con su contenido, ¿por qué no considerar el efecto que esperaban producir en el lector? De hecho, la temprana definición decimonónica de Karl Morgenstern incluye un componente de recepción del lector que está ausente en la posterior definición del término de Dilthey:

Puede llamarse [a una novela] *Bildungsroman*, primeramente, por su contenido, porque describe la formación [*Bildung*] del héroe hasta un cierto nivel de completitud, pero, en segundo lugar, porque precisamente a través de esta descripción promueve la formación [*Bildung*] del lector en mayor medida que cualquier otro tipo de novela. (en Martini, 1991)

En un estudio reciente, Georg Stanitzek ha demostrado el modo en que Morgenstern intentó unir dos tradiciones de novelas dieciochescas hasta entonces separadas que, en la línea del *Emilio* de Rousseau, representan vidas o bien ejemplares o problemáticas por medio de las cuales el lector puede juzgar el grado de educación y cultivación del autor (y el suyo propio) (Stanitzek, 1988).

Pero mientras la definición de Morgenstern representa más una acumulación que una síntesis de estas dos tradiciones, yo sostengo que Goethe y sus contemporáneos románticos procuraron crear un nuevo tipo de lector por medio de estrategias narrativas innovadoras y audaces que desafiaron al lector a descifrar el significado de sus textos poéticos; este objetivo, no la simple narración de una historia, constituye el valor educativo de estas novelas.

Es en este contexto que me propongo investigar qué entendieron los novelistas de la época de Goethe por “la cultivación del lector”, cómo pretendían llevarla a cabo, y qué esperaban conseguir con tal empresa.

Como punto de partida, consideremos la novela que Dilthey utilizó para establecer su propia definición del *Bildungsroman*, a saber, el *Hiperión* de Hölderlin, publicado en dos partes en 1797 y 1799. Como resultado de los estudios de Lawrence Ryan ha habido un cambio de dirección significativo en la investigación sobre esa novela. En lugar de interpretarla desde una perspectiva biográfica y experiencial (tal como hizo Dilthey) o de entenderla como una novela epistolar lírica en la tradición del *Werther* de Goethe, Ryan traza el desarrollo de *Hiperión*

a través de la *narración* de su historia de vida. Así, no es su calamitosa biografía, que incluye las muertes de Diotima, su amada, y de Alabanda, su camarada de armas en la guerra de liberación griega contra los turcos, lo que lo transforma en un poeta, sino su reposición narrativa de esos eventos (Ryan, 1965).⁹

Y así, las palabras de la moribunda Diotima en su carta de despedida a Hiperión resultan ser certeras: “¡Afligido amigo! Pronto, pronto serás feliz. Tu laurel aún no ha crecido, y tus mirtos se marchitarían, pues tú debes ser sacerdote de la divina naturaleza y ya germinan en ti los días poéticos” (Hölderlin, 2010: 199). A causa del alto grado de autorreflexividad de *Hiperión*, Ryan sugiere además que esta novela debería ser liberada del marco genérico del *Bildungsroman* y que en su lugar debería ser considerada en el contexto de la teoría y la práctica poética de los primeros románticos en Alemania, como Friedrich Schlegel y Novalis (Ryan, 1972: 182).

El posicionamiento que Ryan hace de *Hiperión* en su contexto literario contemporáneo y sus referencias a la *poesía universal progresiva* de los románticos son contribuciones valiosas a las que volveré. Sin embargo, no hay que olvidar por qué Hölderlin, después de laboriosas y frecuentes revisiones, volvió a su plan original de escribir una novela epistolar: en virtud de la larga tradición de este género en el siglo XVIII, los lectores estarían acostumbrados a verse a sí mismos como los receptores de las cartas de Hiperión y a seguir con preocupación activa la narración de su historia.¹⁰ No es casual que la persona a la que están dirigidas las cartas de Hiperión desde Grecia sea Belarmino, un alemán al que Hiperión había aprendido a conocer y amar durante su, por otra parte, tan desalentadora estancia en ese país.

Wolfgang Binder ha aludido al significado simbólico del nombre Belarmino, que contiene, simultáneamente una referencia a Arminio, el libertador de las tribus germánicas de la opresión romana y una contracción de la palabra “hermoso” (Binder, 1970: 211).

Visto en este contexto, Hiperión representa no solo el desarrollo de un carácter (Dilthey) y el proceso de maduración de un poeta (Ryan), sino también la formación prevista de un lector quien, se espera, tendrá un sentido de la Belleza, en contraste con la mayoría de los alemanes. Las etapas del aprendizaje de este lector son los mensajes del narrador a Belarmino, que no solo ilustran la propia maduración gradual de Hiperión, sino que también sugieren al lector el significado de la propia novela. Pueden considerarse como un ejemplo las palabras de Hiperión a Belarmino cerca del principio de la parte dos:

⁹ Para un estudio en inglés que desarrolla y modifica la tesis de Ryan, v. Hamlin (1973).

¹⁰ Considérese, por ejemplo, el prefacio a la primera novela de Goethe, *Las penas del joven Werther*, que tenía la intención de influir sobre la lectura de la propia novela: “Y tú, alma bondadosa, que te sientes aquejada por las mismas penas que él, busca tu consuelo en su sufrimiento, y si las circunstancias o tu propia culpa te impiden encontrar uno más cercano, deja que este librito sea tu amigo” (Goethe, 2005: 3). Esta pretensión de que el lector reaccione con calma mental y no con emoción lacrimógena a la narración de la vida de su héroe es lo que distingue a *Hiperión* como *Bildungsroman* del culto del sentimentalismo del siglo XVIII (*Empfindsamkeit*) al que *Werther* todavía pertenece parcialmente.

¿Por qué te cuento todo esto y renuevo mi pena, y reavivo en mí la inquieta juventud? ¿No es suficiente haber caminado una vez por el espacio de la muerte? ¿Por qué no permanezco callado en la paz de mi espíritu? Por esto, Belarmino: porque cada alentar de la vida sigue siendo valioso para nuestro corazón, porque todas las metamorfosis de la naturaleza pura pertenecen también a la belleza. Nuestra alma, si rechaza las experiencias mortales y solo vive en calma sagrada, ¿no es como un árbol sin hojas, como una cabeza sin rizos? [...] ¡Amigo mío!, al final el espíritu nos reconcilia con todo lo existente. No lo crearás, al menos oyéndomelo a mí. Pero pienso que incluso en mis cartas podrías apreciar cómo mi alma se vuelve cada día más y más tranquila. Y en el futuro insistiré tanto sobre ello que acabarás por creerlo. (Hölderlin, 2010: 141)¹¹

Así como Hiperión llega a “la resolución de las disonancias en un carácter determinado” (Hölderlin, 2010) a través del relato de sus sufrimientos vitales, también el lector atento debe alcanzar el punto de vista que el narrador ha logrado por sí mismo.

Esta estrategia narrativa podría ser comparada con el proceder de Novalis en su novela inconclusa *Enrique de Ofterdingen* (1802). Aquí, las conversaciones e historias dentro de la historia no solo juegan un rol principal en el desarrollo de Enrique como poeta, sino que también iluminan el significado de la novela, al funcionar como narraciones paralelas que proporcionan un comentario continuo sobre el significado del cuento que Enrique como personaje aún tiene que descubrir por sí mismo. Un ejemplo claro de esta autoreflexión de *Ofterdingen* es el descubrimiento por parte de Enrique de un misterioso e incompleto manuscrito provenzal en la cueva de un ermitaño que contiene ilustraciones que recuerdan la historia de su vida anterior y que proporcionan indicios de lo que está por venir. Cuando se le pide que relate el contenido del manuscrito, el ermitaño responde: “Sé que es un relato que habla de las maravillosas aventuras de un poeta; que es un libro que ensalza la poesía y que explica lo que es el arte en sus distintas formas” (Novalis, 1982: 114).

Que la conclusión de este manuscrito se encuentre desaparecida indica el hecho de que Enrique (y, con él, el lector) debe llevar a cabo estos maravillosos relatos en su propios días y época. De la misma manera, el cuento de los mercaderes sobre la Atlántida y el cuento de hadas del poeta Klingsohr en la primera parte de *Ofterdingen* pretenden anticipar lo que Novalis había planeado para la conclusión de su novela: esa poetización del mundo que pretendía estimular de tal manera al lector que su “Cumplimiento” (el título de la segunda parte de la novela) se convertiría en la propia “Expectativa” del lector (el título de la primera parte).¹² Para Novalis, la poesía no pretendía ser una esfera autosuficiente, sino un medio de activar el potencial ya presente en sus lectores. Al respecto, Lawrence Ryan ha hecho bien en señalar las afinidades entre *Hiperión* y *Enrique de Ofterdingen*.

¹¹ Para un estudio iluminador del significado de *Ruhe* (quietud, paz, tranquilidad), v. Roche (1987).

¹² Para un estudio que detalle la importancia de los “cuentos dentro del cuento” en la novela de la época de Goethe ver Voerster, E. (1966).

Pero ¿no podrían considerarse también otros ejemplos de una estética de la recepción en otras novelas de la época? Todd Kontje, por ejemplo, ha establecido un vínculo entre las novelas alemanas de la época de Goethe y la tradición europea de la ficción autoconsciente desde Cervantes hasta Nabokov, al demostrar que novelas como *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1795/1796), *Enrique de Ofterdingen* y *La edad del pavo* (1804/1805) de Jean Paul “son menos representaciones realistas de los individuos que reflexiones metaficcionales sobre la función de la lectura y la institución de la literatura en la sociedad”. En este sentido, Kontje agrega que “[l]a lectura, desde este punto de vista, no reitera la realidad ni escapa de ella: en cambio, transforma la realidad, y el *Bildungsroman* es el género que examina esta transformación” (Kontje, 1987: 144).

Desde el *Don Quijote* de Cervantes, la ficción europea ha tematizado al héroe cuya lectura de la ficción le hace construir una realidad imaginada e intentar transformar el mundo en consecuencia.¹³ Algunas de las más estimulantes interpretaciones recientes de *Las penas del joven Werther* (1774), la primera novela de Goethe, han destacado las malinterpretaciones de la literatura que Werther hace y los intentos diletantes de modelar la realidad según las obras de arte que tanto admira; su traducción de Ossian, que lee en voz alta a Lotte, por ejemplo, es lo que precipita su fatídico abrazo: “En el destino de los nobles veían reflejada la propia desdicha, sus lágrimas se entremezclaron” (Goethe, 2005: 136).¹⁴

Sin embargo, los hábitos de lectura del público inicial de *Werther* estaban tan determinados por la literatura religiosa devocional y las novelas sentimentales de la época que muchos lectores eran incapaces de captar las sutiles ironías del texto y, en cambio, admiraban acríticamente a Werther, a veces hasta el punto de emular su suicidio (Jäger, 1974).

La tendencia de Werther a ficcionalizar su propia vida es compartida por las figuras de varias novelas importantes de la época de Goethe, pero, en estos casos posteriores, es el propio Werther quien les proporciona el modelo, y el objetivo es proteger al lector contra una estetización irreflexiva de la existencia. En *Anton Reiser* (1785/1790), la novela autobiográfica de Karl Philipp Moritz, el joven Reiser está tan influido por su lectura de *Werther* que sus propias cartas comienzan a sonar como las de su modelo ficcional. Por lo demás, los intentos de Reiser por usar la literatura y el teatro como un sustituto de su existencia deprimente y miserable constituyen una crítica tan penetrante que la parte final de *Anton Reiser* tuvo un impacto decisivo en la remodelación de Goethe de su proyecto de *Wilhelm Meister* en los *Años de aprendizaje* tal como los conocemos hoy en día (Lehmann, 1916).

Las novelas de Jean Paul (Koepke, 1991), el más prolífico entre los grandes novelistas de la época de Goethe, cuya novela inicial, *La logia invisible* fue publicada en

13 Para un estudio de esta tradición en Alemania del siglo XVIII hasta e incluyendo *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe, ver Kurth, L. (1969).

14 Cf., además, Duncan (1982) y Vaget (1985).

1793 con la ayuda de Moritz, abundan en personajes que se pierden a sí mismos en los abismos de la imaginación; tal vez el ejemplo más prominente de esto es la figura de Roquairon en *Titán*, quien incluso de niño estaba obsesionado con la figura de Werther y que, después de seducir a la prometida de su mejor amigo, se vuela los sesos como conclusión a la tragedia que él mismo había compuesto y representado. Parecida a Roquairon es la figura de Ferdinand en la novela de Klinger *Geschichte eines Teutschen der neusten Zeit* [Historia de un alemán de nuestros tiempos] (1798). Infestado con la “fiebre de Werther” de la década de 1770, Ferdinand seducirá más tarde a la esposa de su amigo de la infancia, Ernst, y causará indirectamente la muerte de su hijo: “Aquí se nos ofrece una variación de la situación de Werther-Lotte-Albert con todas las simpatías del autor por el marido agraviado” (Waidson, 1953/1954).

Klinger, que escribió en el contexto de la Ilustración tardía y su interés por el mejoramiento moral a través de la literatura, condenó esto sin reservas. Moritz, por otra parte, proporciona un análisis introspectivo de los defectos de Anton Reiser, pero deja a sus lectores la tarea de elaborar un modelo positivo de desarrollo a partir de la imagen negativa proporcionada. Goethe emplea el método de la *gegenseitige Spiegelung* [reflejo mutuo] como medio para estimular a sus lectores a llegar a un punto de vista crítico que ya no está presente en la forma de un comentario autoral. Se puede observar esta técnica en su incorporación del episodio del muchacho campesino como paralelo a la historia de Werther en la edición revisada de 1787.¹⁵ En cuanto a Jean Paul, que se halla en este punto en las antípodas de Goethe, la comunicación con el lector se vuelve tan importante que predominan las digresiones y los discursos al lector en la tradición de Laurence Sterne, y a veces los discursos de los personajes se dirigen más al lector que hacia sus pares (Wölfel, 1980).

En las grandes novelas alemanas del período entre la publicación del *Werther* en 1774 y la aparición en 1829 de la segunda versión de la cuarta y última novela de Goethe, *Los años itinerantes de Wilhelm Meister*, es posible observar múltiples estilos y estrategias narrativas. Pero lo central a todos estos esfuerzos es la formación de un lector activo, sensible y astuto y no la representación de la historia del protagonista, tal como la interpretación de Dilthey del *Bildungsroman* nos haría creer. Si observamos una obra como *Hiperión* desde la perspectiva de Dilthey, como hace Walter Silz, podríamos llegar a la conclusión de que *Hiperión*, aunque posea una gran belleza poética, es un fracaso como novela (Silz, 1969).

Entendiendo a *Hiperión*, *Enrique de Ofterdingen*, y las novelas de Goethe, Jean Paul, E. T. A. Hoffmann, y los otros románticos como *Bildungsromane* según mi interpretación del término, estas se convierten en experiencias de lectura exigentes pero estimulantes. No es de extrañar, entonces, que Eric A. Blackall escriba en el prefacio de su gran estudio sobre las novelas de los románticos

¹⁵ Para una discusión del uso goetheano de esta práctica del *reflejo mutuo* a lo largo de sus novelas, v. Vaget (1983).

alemanes: “Algo muy importante le ocurrió a la novela durante el período romántico. Y nosotros, en el último cuarto del siglo XX, somos más capaces de apreciarlo que las generaciones de 1850, 1890 o incluso 1920” (Blackall, 1983: 11). Libres de la obligación de entender al *Bildungsroman* en un sentido restrictivo y estrecho de miras, podemos reconocer las novelas alemanas de la época de Goethe como las predecesoras inmediatas de la novela experimental moderna. Con la recepción de clásicos modernos tales como el *Doktor Faustus* de Thomas Mann y *El tambor de hojalata* de Günter Grass, ha llegado una renovada apreciación de aquellas novelas que, descuidadas durante mucho tiempo, resultaron una inspiración para los escritores del siglo XX en el diseño de sus propios experimentos literarios.

Pero los gustos de los lectores actuales son obviamente bastante diferentes de los del público literario de la época de Goethe, y es igualmente evidente que los autores del Clasicismo y Romanticismo alemanes escribieron desde perspectivas muy distintas a las de los novelistas del presente. Como salvaguarda contra una comprensión ahistórica del *Bildungsroman* de la época de Goethe, recordemos lo que Goethe y sus contemporáneos entendieron cuando usaron la palabra *Bildung* y lo que esperaban obtener educando así a sus lectores.

Aunque las palabras *Bildung* y *bilden* ya eran empleadas por los místicos medievales alemanes en el sentido de purgar el alma de impurezas y formarla según su modelo divino, en el curso del siglo XVIII estos conceptos se secularizaron y se utilizaron cada vez con mayor frecuencia de manera cercana a los términos *Erziehung* [educación] y *Aufklärung* [ilustración]. Sin embargo, en contraste con el concepto de educación, se suponía que la *Bildung* no solo procedía de mentores externos, sino que también representaba un proceso de autodesarrollo; a esta concepción contribuyeron las visiones animistas de la naturaleza desarrolladas en los siglos XVI y XVII por alquimistas alemanes como Paracelso y teósofos como Jakob Böhme, que sobrevivirían en forma modificada en obras como la *Monadología* de Leibniz y el tratado de Blumenbach sobre el *Bildungstrieb*, el impulso a la *Bildung* (Saine, 1970). En contraste con el concepto de ilustración, más orientado a la razón, se entendía que la *Bildung* afectaba a todo el ser humano: mente, cuerpo y espíritu.

De mayor importancia para el desarrollo de este concepto fue la recepción alemana de Shaftesbury, cuyo término *formation of a genteel character* [formación de un carácter gentil] fue traducida normalmente como *Bildung* (Rauhut, 1953). Mientras Shaftesbury estaba interesado primordialmente en la preparación del joven noble para una vida de servicio público, los intelectuales alemanes del siglo XVIII, tales como Wieland y Herder ampliaron estas ideas para abarcar a la clase media, o en efecto a todas las personas que poseyeran el deseo necesario para alcanzar tales objetivos (Cocalis, 1978).

A fines del siglo dieciocho, jóvenes reformistas como Wilhelm von Humboldt vieron en la *Bildung* el completo desarrollo del potencial individual humano sin las restricciones de ninguna regulación estatal; al mismo tiempo, esta cultivación

del individuo poseía efectos beneficiosos para el estado en el que esos individuos vivían y trabajaban, ideas que influyeron decisivamente en la reforma del sistema universitario prusiano que Humboldt realizó en 1810 y también en el desarrollo de la educación superior norteamericana a finales del siglo XIX (Vierhaus, 1972).

Durante la época de la Revolución Francesa los escritores liberales alemanes alegaron que la propagación de la *Bildung* no promovería tendencias revolucionarias, como los críticos conservadores sostenían, sino que más bien permitiría reformas moderadas y necesarias y, por tanto, trabajar contra la propagación de la violencia revolucionaria (Vierhaus, 1972). La recopilación de cartas de Schiller, *Sobre la educación estética del género humano, en una serie de cartas*, publicada en 1795, puede ser entendida bajo esta luz; al poner en armonía los aspectos sensuales, intelectuales y morales del individuo, el Arte prepara el camino para el estado ideal en el cuerpo político también:

Debido a que el Estado funciona como un representante de la humanidad pura y objetiva en el seno de sus ciudadanos, tendrá que mantener hacia aquellos ciudadanos la misma relación en la que se encuentran unos con otros, y sólo puede respetar su humanidad subjetiva en la medida en que ésta se exalta a la objetividad. Si el hombre interior es uno consigo mismo, conservará su idiosincrasia incluso en la más amplia universalidad de su conducta, y el Estado será simplemente el intérprete de su fino instinto, la expresión más clara de su ley interna. (Schiller, 1962: 317s.)

El concepto de Schiller de la educación estética se convirtió en un hito en el desarrollo de una filosofía idealista del arte en Alemania. Los primeros románticos adoptaron esta idea y la universalizaron hasta el punto de esperar que sus escritos desencadenaran una revolución cultural para toda la humanidad. En el ensayo de Novalis *Europa o la Cristiandad*, que pronunció en 1799 como discurso a sus pares literarios en Jena, Novalis preveía que Alemania desempeñaría un papel primordial en la difusión de un nuevo Evangelio de religión, paz y cultura en una Europa fragmentada y cansada de la guerra:

Alemania avanza, a un ritmo lento pero seguro, por delante de los demás países europeos. Mientras estos se ocupan de la guerra, la especulación o el espíritu de partido, el alemán se forma [*bildet sich*] con todo celo para la camaradería de una época superior de la cultura, y este paso adelante ha de darle un gran predominio sobre los otros en el transcurso del tiempo. (Novalis, 1977: 115)¹⁶

A finales del siglo XVIII, los intelectuales alemanes habían desarrollado una confianza en el poder transformador de la *Bildung* y específicamente de la literatura que no ha sido igualada desde entonces. Una vez que esta creencia en la educación estética se vio atenuada por las turbulencias de los años napoleónicos, y más aún por la restauración del antiguo régimen en Europa después del Congreso de Viena en 1815, la *Bildung* degeneró en un símbolo de estatus para la clase media políticamente impotente (Vierhaus,

¹⁶ La traducción ha sido levemente corregida. (Nota de la trad.)

1972), mientras que el *Bildungsroman* se utilizó más tarde como prueba de la supuesta superioridad innata de la “cultura” guillermina alemana.

Pero si se considera el *Bildungsroman*, tal como sugirió Fritz Martini, “no como una forma estética categórica, sino más bien como una forma histórica que surgió de presupuestos históricos definidos y también limitados de la comprensión del mundo y del yo” (Martini, 1991), entonces, con la ayuda de este término uno puede comparar las novelas alemanas de la época de Goethe e incluso determinar cuándo y dónde el sueño optimista de *Bildung* comenzó a perder su brillo. Es significativo, por ejemplo, que *La edad del pavo*, de Jean Paul, cuyo cuarto volumen apareció en 1805, solo diez años después de las cartas de Schiller sobre la educación estética y los primeros libros de los *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, contiene una crítica mordaz del ideal de la educación a través de la literatura (Kontje, 1976). La novela de Joseph von Eichendorff *Presentimiento y presencia*, publicada en 1815, denuncia como una farsa el uso de la literatura por parte de una aristocracia a punto de caer (Hoffmeister, 1991). Y *Opiniones del gato Murr* (1819 y 1821), de E. T. A. Hoffmann, parodió el concepto de *Bildung* mediante la representación de los “meses de aprendizaje” de un gato autosatisfecho con sus restos de cultura a medio digerir.

El *Hiperión* de Hölderlin se encuentra en un punto de inflexión en este desarrollo del optimismo a la autoparodia. El desafortunado resultado de la revuelta contra los turcos en la segunda parte de la novela (las tropas de Hiperión saquean, asesinan a sus compatriotas griegos y huyen ante la primera señal de una seria resistencia) se relaciona con la convicción de Hölderlin, basada en sus interpretaciones y las de Schiller sobre el Terror en Francia, de que primero hay que cambiar a la gente antes de que se pueda establecer un estado republicano. Como queda claro en el diálogo relativo a Atenas al final de la primera parte, Hölderlin creía que era la belleza de espíritu de los antiguos atenienses lo que hacía posible sus extraordinarios logros en el arte, la literatura, la religión, la filosofía y la política. Por lo tanto, es lógico que después de su visita a las ruinas de Atenas, Diotima le pida a Hiperión que se convierta en el “maestro de nuestro pueblo” para que las antiguas glorias puedan volver a una Grecia actualmente dominada por la codicia, la pereza y la cobardía.

Por otra parte, las palabras de Hölderlin en el prefacio de la primera parte de *Hiperión* dan evidencia del escepticismo del autor en cuanto a sus propias posibilidades de éxito entre el público lector alemán:

Me gustaría que este libro estuviese abocado a conseguir el amor de mis compatriotas. Pero temo que los unos vayan a leerlo como si de un compendio se tratara, preocupados en exceso por la moraleja, al tiempo que los demás lo tomen demasiado a la ligera, con lo que ni unos ni otros lo comprenderían. (Hölderlin, 2010: 21)

Ulrich Gaier entiende estas palabras preliminares como un desafío para los lectores de *Hiperión*; si pasan la prueba, ellos, como Belarmino, ya no se contarán entre esos alemanes contra los que Hiperión se inclina tan ferozmente hacia la

conclusión de la novela: “Es duro lo que voy a decir, y sin embargo lo digo porque es la verdad: no puedo imaginarme ningún pueblo más desgarrado que los alemanes” (Hölderlin, 2010: 204).

El abandono prácticamente total de *Hiperión* entre los contemporáneos de Hölderlin confirmó su escepticismo; solo unos pocos críticos se dignaron a tomar nota breve y peyorativa de él, mientras que, para el amplio espectro de lectores interesados en una historia de suspenso o una trama llena de lágrimas, *Hiperión* fue poco apetecible desde el principio. Recién en el siglo XX, particularmente en los últimos treinta años, esta novela ha recibido la atención que merece.

Ejemplos de la escasa acogida que han tenido la mayoría de las novelas escritas por Goethe y los románticos pueden encontrarse por doquier. Porque fueron los esfuerzos literarios de estos escritores los que elevaron la novela seria en Alemania a un nivel hasta entonces desconocido, pero, al mismo tiempo, la privaron de la popularidad masiva que se les concedía a las novelas familiares sentimentales, cuentos de caballeros y ladrones, y novelas góticas del momento.¹⁷ En 1798, Friedrich Schlegel proclamó en *Athenaeum*, la revista literaria de los primeros románticos, que “[l]a Revolución Francesa, la *Doctrina de la ciencia* de Fichte y el *Meister* de Goethe son las tendencias más grandes de la época” (Schlegel, 2012: 165).

Que Schlegel elevara una novela y el documento fundacional del idealismo filosófico alemán al mismo nivel de importancia que una revolución que ya estaba alterando la faz de Europa es en sí mismo indicativo del énfasis que muchos escritores alemanes de la época ponían en la transformación de la conciencia de su público. Pero quizás de mayor importancia para la trayectoria de la novela alemana de vanguardia sean las palabras finales de este célebre fragmento, en el que Schlegel expresa su desprecio por el “alborotado vulgo” [*lärmende Menge*] (2012: 165) que a menudo pasa por alto la importancia de un gran libro en su medio.

Tal iba a ser el destino de muchas novelas durante la época de Goethe ignoradas por sus contemporáneos y solo más tarde distinguidas por su status canónico. Si uno sigue la historia de la recepción de las cuatro novelas de Goethe, queda claro que en el transcurso del tiempo entre *Werther* (1774) y *Los años itinerantes de Wilhelm Meister* (1829) estas se volvieron cada vez más inaccesibles para el público en general. Hacia el final de su vida, al completar el trabajo de los *Años itinerantes*,¹⁸ secuela de los *Años de aprendizaje* que se ha resistido hasta ahora a todo esfuerzo por acomodarse al concepto diltheyano de *Bildungsroman*, Goethe comentó a Eckermann el 11 de octubre de 1828: “Mis obras no pueden ser populares. El que piensa y se esfuerza por hacerlas así está en un error. Están escritas, no para la multitud, sino sólo para individuos que desean algo placentero, cuyas metas son como las mías” (Eckermann, 1982: 253).

17 Para un estudio del mercado del libro y la ficción popular en Alemania durante el siglo XVIII, v. Ward (1974).

18 V. Bahr (1991). Allí se analiza la índole distintivamente moderna de la novela compleja. Y es innecesario decir que los *Años itinerantes* son mucho más que una continuación de los *Años de aprendizaje*.

Ehrhard Bahr, aludiendo al título completo de la última novela de Goethe, *Wilhelm Meisters Wanderjahre, oder die Entsagenden* [*Los años itinerantes de Wilhelm Meister o, los que renuncian*], habla en consecuencia de una “poética de la renuncia” en los *Años itinerantes*, por la cual el abandono de las formas tradicionales de narración da mucha más libertad al lector que las novelas del siglo XVIII (Bahr, 1985). Y una vez que el viejo Goethe vio y aceptó su falta de popularidad, obtuvo la ventaja de poder experimentar más audazmente con los límites de la novela como género que otros novelistas del siglo XIX que escribían para un público ya existente y que, por lo tanto, tenían que trabajar dentro de las convenciones aceptadas. Bahr ve en los *Años itinerantes* el mismo “realismo revolucionario” temático y formal que en las obras de prosa más breves de Heinrich Heine y Georg Büchner (Bahr, 1982); de hecho, incluso compara la descripción de Goethe de la producción de lana en los *Años itinerantes* con un pasaje del *Ulises* de James Joyce.

Si la frase de Kant *sapere aude*, “atrévete a saber”, era el lema de la Ilustración, se podría considerar que *legere aude*, “atrévete a leer”, es el motivo oculto que une las novelas de la época de Goethe. En esta actitud hacia el público lector se encuentra la explicación del fracaso inicial de novelas como *Hiperión* y *Los años itinerantes de Wilhelm Meister* y de su redescubrimiento crítico en las últimas décadas. La vanguardia literaria de la época de Goethe escribió para un público que solo constituía un pequeño segmento del público lector general y que incluso había que cultivar en conjunción con el nuevo tipo de novela que estaban creando. Como Friedrich Schlegel observó en 1797,

[e]l escritor analítico observa al lector, observa cómo es. Luego hace su cálculo, dispone sus máquinas para obtener el efecto apropiado en el lector. El escritor sintético construye y crea para sí un lector, como debe ser. No lo imagina tranquilo y muerto, sino vital y contrarrestando. Él deja que aquello que creó devenga escalonadamente ante sus ojos o incita al lector mismo a inventarlo. No quiere producir un efecto determinado en el lector, sino que ingresa con él en la sagrada relación de la más íntima *symfilosofía* y *sympoesía*. (Schlegel, 2012: 128)

A través de metas tan ambiciosas, Goethe y los románticos sobreexigieron incluso a los lectores educados de su época, pero su rigurosa “formación del lector” ha dado sus frutos en nuestro siglo. Al mismo tiempo, estos escritores contribuyeron a crear la rígida división entre la cultura “alta” y “baja”, lo cual es una característica de la vanguardia literaria en general, pero que ha sido más típica de la vida intelectual alemana que de la de otros países europeos. Al respecto, el *Bildungsroman* alemán de la época de Goethe ocupa una posición especial, aunque ambigua, en el desarrollo de la novela occidental.

Bibliografía

- » Bahr, E. (1991). *Wilhelm Meisters Wanderjahre, oder die Entsagenden* (1821- 1829): From Bildungsroman to Archival Novel. En Hardin, J. (1991). *Reflection and Action*, pp. 163-194. Columbia: South Carolina University Press.
- » Bahr, E. (1985). *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden*. Stuttgart: McLeod.
- » Bahr, E. (1982). Revolutionary Realism in Goethe's *Wanderjahre*. En Lillyman, W. (ed). *Goethe's Narrative Fiction*, pp. 161-175. California: California University Press.
- » Binder, W. (1970). Hölderlins Namenssymbolik. En *Hölderlin-Aufsätze*, pp. 134-260 Frankfurt/M.: Insel.
- » Blackall, E. (1983). *The Novels of the German Romantics*. Ithaca y Londres: Cornell University Press.
- » Cocalis, S. (1978). The Transformation of "Bildung" from an Image to an Ideal. En *Monatshefte*, vol 4, núm. 70, pp. 399-414.
- » Dilthey, W. (2016). *Vida y poesía*. Trad. de W. Roces. México: FCE.
- » Duncan, B. (1982). Emilia Galotti lag auf dem Pult aufgeschlagen: Werther as (Mis) Reader. En *Goethe Yearbook*, vol. 1, pp. 42-50.
- » Eckermann, J. P. (1982). *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*. Berlín: Aufbau.
- » Goethe, J. W. (2005). *Las penas del joven Werther*. Trad. de O. y E. Bayer. Buenos Aires: Colihue.
- » Hamilton Buckley, J. (1974). *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Cambridge: Harvard University Press.
- » Hamlin, C. (1973). The Poetics of Self-Consciousness in European Romanticism: Hölderlin's *Hyperion* and Wordsworth's *Prelude*. En *Genre*, vol. 6, pp. 142-177.
- » Hoffmeister, G. (1991). Eichendorff's *Ahnung und Gegenwart* as a Novel of Religious Development. En Hardin, J. *Reflection and Action*, pp. 293-313. Columbia: South Carolina University Press.
- » Hölderlin, F. (2012). *Hiperión*. Trad. de J. Munárriz. Madrid: Hiperión.
- » Jäger, G. (1974). Die Wertherwirkung: Ein rezeptionsästhetischer Modellfall. En Müller-Seidel, W. (ed.). *Historizität in Sprach- und Literaturwissenschaft*, pp. 389-409. Múnich: Fink.
- » Koepke, W. (1971). Bildung and the Transformation of Society: Jean Paul's *Titan* and *Flegeljahre*. En Hardin, J. *Reflection and Action*, pp. 228-253. Columbia: South Carolina University Press.
- » Kontje, T. (1987). The German *Bildungsroman* as Metafiction: Artistic Autonomy in the Public Sphere. En *Michigan German Studies*, vol. 13, núm. 2, pp. 140-155.
- » Kontje, T.; Mayer, G. (1976). Jean Pauls ambivalentes Verhältnis zum Bildungsroman. En *Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft*, vol. 11, núm. 2, pp. 51-77.
- » Kurth, L. (1969). *Die zweite Wirklichkeit: Studien zum Roman des achtzehnten Jahrhunderts*. Chapel Hill: University of North Carolina.

- » Lehmann, R. (1916). Anton Reiser und die Entstehung des Wilhelm Meister. En *Jahrbuch der Goethe-Gesellschaft*, núm. 3, pp. 116-134.
- » Mahoney, D. (1988). *Der Roman der Goethezeit (1774-1829)*. Stuttgart: Metzler.
- » Mahoney, D. (1986). Hölderlins Hyperion und der Bildungsroman: Zur Umbildung eines Begriffs. En Wittkowski, W. (ed.). *Verlorene Klassik? Ein Symposium*, pp. 224-232. Tübingen: Niemeyer.
- » Martini, F. (1991). Bildungsroman Term and Theory. En Hardin, J. *Reflection and Action*, pp. 1-25. Columbia: South Carolina University Press.
- » Novalis. (1982). *Enrique de Ofterdingen*. Trad. de E. Barjau. Buenos Aires: Hyspamerica.
- » Novalis. (1977). *Europa o la Cristiandad*. Trad. de T. Wintrich. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- » Roche, M. (1987). Dynamic Stillness: Philosophical Conceptions of "Ruhe". En Schiller, Hölderlin, Büchner, and Heine, pp. 63-119. Tübingen: Niemeyer.
- » Rauhut, F. (1953). Die Herkunft der Worte und Begriffe ‚Kultur‘, ‚Civilisation‘ und ‚Bildung‘. En *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, vol. 34, núm. 3, pp. 81-91.
- » Ryan, L. (1972). Hölderlin's *Hyperion*: A Romantic Novel? En George, E. (ed.). *Friedrich Hölderlin: An Early Modern*. Michigan: University of Michigan Press.
- » Ryan, L. (1965). *Hölderlins Hyperion: Exzentrische Bahn und Dichterberuf*. Stuttgart: Metzler.
- » Saine, T. (1970). Über Wilhelm Meisters Bildung. En Sammons, J.; Schürer, E. (eds.). *Lebendige Form: Interpretationen zur deutschen Literatur: Festschrift für Heinrich E. K. Henel*, pp. 63-81. München: Fink.
- » Sammons, J. (1981). The Mystery of the Missing *Bildungsroman*, or: What Happened to Wilhelm Meister's Legacy? En *Genre*, núm. 14, pp. 229-246.
- » Schiller, F. (1962). *Schillers Werke: Nationalausgabe*. Weimar: Böhlau.
- » Schlegel, F. (2012). Fragmentos. Trad. de C. González y L. Carugati. En Lacoue-Labarthe, P.; Nancy, J. L. (eds.). *El absoluto literario: Teoría de la literatura del romanticismo alemán*, pp. 112-224. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- » Silz, W. (1969). *Hölderlin's "Hyperion": A Critical Reading*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- » Selbmann, R. (ed). (1988). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- » Stanitzek, G. (1988). Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur: Zur Frühgeschichte des deutschen Bildungsromans. En *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, vol. 62, núm. 3, pp. 416-450.
- » Steinecke, H. (1984). Wilhelm Meister und die Folgen: Goethes Roman und die Entwicklung der Gattung im 19. Jahrhundert. En Wittkowski, W. (ed.). *Goethe im Kontext: Ein Symposium*, pp. 89-111. Tübingen: Niemeyer.
- » Swales, M. (1978). *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*. Princeton: Princeton University Press.
- » Veget, H. (1985). Die Leiden des jungen Werthers, pp. 37-72. En *Goethes Erzählwerk: Interpretationen*. Stuttgart: Metzler.
- » Veget, H. (1983). Goethe the Novelist: On the Coherence of His Fiction. En Lillyman, W. (ed.). *Goethe's Narrative Fiction: The Irvine Goethe Symposium*, pp. 1-21. Berlin/ Nueva York: de Gruyter.

- » Vierhaus, R. (1972). Bildung. En Brunner, O. (ed.). *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- » Voerster, E. (1966). *Märchen und Novellen im klassisch-romantischen Roman*. Bonn: Bouvier.
- » Voßkamp, W. (1988). Der Bildungsroman in Deutschland und die Frühgeschichte seiner Rezeption in England. En *Bürgertum im 19. Jahrhundert: Deutschland im europäischen Vergleich*. Múnich: DTV.
- » Ward, A. (1974). *Book Production, Fiction, and the German Reading Public: 1740- 1800*. Oxford: Clarendon.
- » Waidson, H. (1953/1954). Goethe and Klinger: Some Aspects of a Personal and Literary Relationship. En *Publications of the English Goethe Society*, núm. 23, pp. 97-120.
- » Wölfel, K. (1980). Über die schwierige Geburt des Gesprächs aus dem Geist der Schrift. En *Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft*, núm. 15, pp. 7-27.