

**DOS KÜNSTLERROMAN CONTEMPORÁNEAS:  
LAS TRIBULACIONES DE MUSIL Y EL RETRATO DE JOYCE**

**BRAYAN ALEXANDER MARTÍNEZ ROJAS**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN  
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Tutor:

Jhon Henry Orozco Tabares  
*Eje de Lectura, Escritura y Educación*

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**


**BOGOTÁ**

**2020**

## **AGRADECIMIENTOS**

Estas páginas no se hubieran escrito sin el apoyo, el estímulo o la simple compañía de algunos amigos, así como de la influencia de maestros que a lo largo de la carrera orientaron mis pasos y mi interés por la noble labor de ser maestro. Quiero además dar las gracias al desinterés por parte de cada integrante de mi familia, su ausencia me llenó de la fuerza necesaria para continuar con este trabajo.

Doy las gracias al profesor Jhon Henry Orozco Tabares por sus valiosos consejos, por la confianza que depositó en mí y, sobre todo, por su inquebrantable compromiso con la literatura. Aprecio inmensamente que me haya enseñado a disfrutar del lenguaje formativo en las líneas narrativas de artistas en los que encuentro cierta afinidad espiritual.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 50	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
<b>Título del documento</b>	Dos <i>Künstlerroman</i> contemporáneas: Las tribulaciones de Musil y el retrato de Joyce.
<b>Autor</b>	Martínez Rojas, Brayan Alexander
<b>Director</b>	Orozco Tabares, Jhon Henry.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2020.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	<i>Bildung</i> , <i>Bildungsroman</i> , <i>Künstlerroman</i> , Joyce, Musil, mundo contemporáneo, campo narrativo de la pedagogía.

<b>1. Descripción</b>
<p>“Joyce domina toda la gama, desde la expresión metafísica hasta los dispartes inmundos de una mujer beoda (...) en su sinfonía se mezclan y confunden todos los instrumentos de carácter vocal” (Zweig, 1957, p. 136)</p>
<p>El presente trabajo aborda la noción de <i>Künstlerroman</i> (novela de artista), como una de las posibilidades analíticas dentro del subgénero de la literatura <i>Bildung</i>. Narrar la evolución y el destino de grandes artistas supone un esfuerzo reflexivo de gran envergadura, a lo que Stefan Zweig (1957) alude cuando habla de “la pasión creadora”. En todo caso, a partir de la selección de dos grandes maestros de la literatura contemporánea que narraron, a su manera, su propio periplo ontológico y estético buscamos aproximarnos a una búsqueda narrativa que referenciamos como los lenguajes de la formación.</p> <p>Si la formación puede expresarse como lenguaje formativo, muy seguramente el estudio de las novelas de artistas arroje luces sobre su singular importancia y rareza. De igual manera, imaginamos el interés estratégico que esta averiguación puede despertar en el licenciado en psicología y pedagogía, quien estaría obligado a reconocer el concepto formación; pero aún más, tendría la posibilidad de pasar por ella y reconocer su experiencia. Sin embargo, se trata de un propósito literario-estético pues raya con el arte y la belleza que se plasman, por cierto, en estas novelas que tienen un argumento autobiográfico y excepcional utilizado por sus autores, al mismo tiempo genios de su época, planteando indirectamente desafíos al docente en formación.</p>

Aun cuando las escuelas son vistas como instituciones por excelencia formadoras de valores, saberes, comportamientos entre otros, existen experiencias que escapan a cualquier propósito educativo; experiencias que rompen barreras y trascienden hacia dimensiones singulares carentes de antropotécnicas<sup>1</sup> (Sloterdijk, 2009), permitiendo reflexionar sobre sí.

No obstante, las instituciones pasan sobre los individuos como una maquinaria que impone lo que deben aprender y cómo lo deben hacer, moldean comportamientos, vigilan constantemente, e incluso castigan de distintas maneras la falla. Aun así, el sufrimiento que proporcionan sus normativas problematiza al sujeto que piensa constantemente cada acontecimiento que se tatúa sobre su cuerpo a través de la existencia, como lienzo humano accesible a las pinturas contingentes de la vida.

No puedo dejar de conectar este *pathos* institucional con una visión dinámica de la experiencia, trabajada pacientemente por Dewey (1995, 2004) para quien el sujeto interactúa con su entorno ambiental y social, y no solo como una cuestión de conocimiento. Para Dewey, la experiencia también implica un afán por cambiar lo dado. Está fundamentada en interacciones y continuidades, que compromete constantemente procesos de reflexión.

En esa dirección reflexiva, las novelas de formación o *Bildungsroman* contemporáneas, crean un sujeto experiencial que se autoforma con el mundo desde una perspectiva estética que enaltece la sensibilidad humana a niveles desbordantes de arte y belleza. Estas esencias artísticas componen las *Künstlerroman* al situar como héroe a artistas como Törless y Dedalus, alter-egos de dos grandes literatos contemporáneos que ejemplifican dichos niveles, posibilitando, no solo el inicio de sus carreras como escritores, sino el panorama de su sociedad desde una visión artística y genial como sus nombres: James Joyce y Robert Musil.

Cabe preguntar: ¿No será que el vocablo formación cuando estudiamos las *Künstlerroman* exige una adjetivación de la propia formación como “formación bella”? ¿Qué reflexiones aporta la noción de *Künstlerroman* a la relación del artista con la sociedad? ¿Qué, de lo excepcional de la formación de un artista, sirve al lector pedagógico de estas novelas?

## 2. Fuentes

- Arango, C. (2009). La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios. *Revista Folios*, Núm. 30, pp. 127-134.
- Bajtín, M. M. (1999). [1982]. *Estética de la creación verbal*. México: F.C.E.
- Barthes, R. (1994). *La aventura semiológica*. Barcelona: Planeta.
- Baudelaire, C. (1961). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Bogotá: Aula de humanidades.
- Diazgranados, C. (2014) *José Martí o la tentativa de novelear: una aproximación a la “novela de artista”* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

<sup>1</sup> Ya en 1926 la Gran Enciclopedia Soviética incorpora, en su tercer volumen, la expresión “antropotécnica”; definiéndose como la rama de la biología aplicada que se propone mejorar las características físicas e intelectuales del hombre con los mismos métodos que utiliza la zootécnica para la mejora y cría de nuevas razas de animales domésticos. (P. 506)

- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Dilthey, W. (2016). [1905]. *Obras de Dilthey, IV. Vida y poesía*. México: F.C.E.
- Eco, U. (1998). [1962]. *Las poéticas de Joyce*. Barcelona: Lumen.
- Ellman, R. (1990). *Cuatro dublinese*s. Barcelona: Turquets Editores S.A
- Gadamer, G (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Horlacher, R. (2015). [2004]. *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro.
- Joyce, J. (1996). [1916]. *Retrato del artista adolescente*. Madrid: Alianza.
- Joyce, J. (1995). [1914]. *Dublinese*s. Barcelona: RBA Editores.
- Kant, I. (1998). [1771]. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kafka, F. (1924). *El artista del hambre*. Madrid: Casimiro libros
- Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Educación, Núm. 36*, pp. 40-65.
- Koval, M (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.
- Larrosa, J. (2013). [1998]. *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Levin, H. (1959). *James Joyce. Introducción crítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lukács, G. (1974). [1920]. *Teoría de la novela*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- López, M. (11 de septiembre de 2013). *Bildungsroman. Historias para crecer*. Tejuelo, (18), P. 62-75
- Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria: Fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta.
- Musil, R. (2006). [1976]. *Diarios, 1899-1942*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Musil, R. (2006). [1976]. *Diarios. Notas y apéndices*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Musil, R. (1984). [1906]. *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Bogotá: Oveja Negra.
- Nietzsche, F. (1994). [1881]. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas. una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes, Núm. 33*, pp. 9-25.
- Ochoa, J. M. (2006). *El yo en la literatura hispanoamericana del siglo XIX. El ciclo autobiográfico de Domingo Faustino Sarmiento*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Olney, J. (1991). Algunas versiones de la memoria / algunas versiones del bios: la ontología de la autobiografía. *Suplementos Anthropos, Núm. 29*, pp. 33-47.
- Plata, F. (2009) *La novela de artista: el künstlerroman en la literatura española finisecular*. Austin: The University of Texas.
- Salmerón, M. (2002). *La novela de formación y peripecia*. Madrid: A. Machado Libros.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropológica*. Valencia: Pre-Textos.
- Taranu, I (2013). Robert Musil y Julio Cortázar: el poder oscilante en la cultura. *Revista nuestra América, Núm. 9*, pp. 133-147
- Vega, P. (2013). "Carolina Coronado y la Künstlerroman". En: A. Ubach Medina (ed.) *Tejedora de palabras. La lengua y la literatura en relación con los medios de comunicación social*. Madrid: Fragua, pp. 299-312.
- Vierhaus, R. (2002). *Formación (Bildung)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Wilde, O. (1986). *Ensayos. Artículos*. Barcelona: Orbis.

Zweig, S. (1957). [1953]. *La pasión creadora. Artistas, poetas, novelistas y críticos*. México: Editorial Diana.

### 3. Contenidos

El documento inicia con una breve introducción acerca las dos *Künstlerroman* contemporáneas y su relación con los lenguajes de la formación. Posteriormente, la estructura del documento se distribuye en tres capítulos que son:

**Capítulo 1:** *De la Bildung a la Künstlerroman*: Este primer capítulo presenta la base teórica que nos permite acercarnos, desde los lenguajes formativos a las obras de James Joyce y Robert Musil. Allí se abordan las nociones más influyentes en las dos novelas de artista, acompañada de una opinión de expertos joycianos y musilianos.

**Capítulo 2:** *Dos Künstlerroman contemporáneas*: En este capítulo se muestra la mirada analítica de las novelas que componen este trabajo, señalando aquellas categorías que se originaron en la previa lectura y tematización de este archivo literario. Además, se presentan algunas descripciones personales de los grandes artistas que iniciaron su recorrido artístico por el mundo de las letras.

**Capítulo 3:** *La formación en las novelas de artista*: El último capítulo presenta las conclusiones, estrechamente relacionadas con los objetivos generales.

### 4. Metodología

El horizonte metodológico seleccionado para el desarrollo de este ejercicio de formación investigativa combino herramientas de análisis documental con procedimientos de estudio de obra literaria. Del análisis documental apropiamos la lectura temática como instrumento permanente de trabajo sobre las fuentes primarias y la bibliografía de referencia. Revisando algunos trabajos metodológicos de Zuluaga (1976) encontramos afinidades entre la manera como esta investigadora propone hacer la lectura del archivo documental y la lectura no simplemente comprensiva de las novelas *Bildung* que conforman nuestro *corpus* de estudio.

En particular nos sedujo la advertencia acerca del poco interés que suscita leer para buscar una idea central en un texto. En su lugar la exigencia de tematizar los documentos señalaba la posibilidad de “superar el nivel informativo de la lectura” (Zuluaga, 1976, p. 38). Desciframos entonces que la lectura temática zuluagista permitía descomponer la aparente unidad narrativa de las *Bildungsroman* en claves enunciativas con las cuales establecer relaciones externas. Esa posibilidad se convirtió en una puerta de análisis ya que favorecía hacer cortes referidos no solo al autor o al texto sino respecto al propio lenguaje formativo.

Respecto al *estudio de la obra literaria* la perspectiva herderiana indica su realización con arreglo a un punto de vista histórico-genético, es decir, que considera las relaciones entre la individualidad del autor y las condiciones culturales de su ambiente. La obra literaria, tal como postulaban los primeros románticos alemanes, no puede ser estudiada desligándola de los demás acontecimientos

humanos y en ese sentido, surge el interés de ubicar el momento histórico en el cual surge cada novela *Bildung*.

Empleamos además unas cuantas precauciones de narratología contemporánea que nos parecieron útiles al momento de abordar textos narrativos. Por ejemplo, dejar hablar el texto en su literalidad, limitando al máximo la sobre interpretación. Esto último en consideración a nuestra falta de experticia con archivos literarios y el riesgo que supone intentar arriesgar una lectura pedagógica de este tipo de documentos. Dejamos constancia también que revisamos otras posibilidades metodológicas: claves hermenéuticas, fenomenológicas, formalismo ruso, psicoanálisis y enfoques decoloniales, pero optamos por la tematización zuluagista por la afinidad que representa para los trabajos del eje en su conjunto.

<b>Elaborado por:</b>	Martínez Rojas, Brayan Alexander.
<b>Revisado por:</b>	Orozco Tabares Jhon Henry.

<b>Fecha de elaboración del resumen:</b>	27	11	2020
--	----	----	------

## INTRODUCCIÓN

El artista como héroe en las novelas de formación lleva consigo la inmensa carga cultural de la sociedad en la que se encuentra, transformándose en una especie de peregrino que navega de día en día sobre las aguas inexploradas del espíritu. Un viajero que se convierte en el sujeto y el objeto de su odisea, asumiendo, además, una travesía sin equipaje ni provisiones; solo lo acompaña la sensibilidad artística como brújula en su búsqueda narrativa.

La singular rareza del genio artístico se manifiesta en las *Künstlerroman* o novelas de artista. Esto llama el interés del licenciado en psicología y pedagogía por su excepcionalidad narrativa, obligándolo a reconocer la noción de formación, no solo como elemento teórico, sino a través de la experiencia misma. Su naturaleza artística fundamenta el propósito literario y estético subrayando la importancia del elemento autobiográfico que, por cierto, desarrollan los autores en sus libros. En este sentido, el trabajo presentado aborda la noción de *Künstlerroman* tomando como objeto de estudio dos novelas: *Retrato del artista adolescente* (1916) de James Joyce y *Las tribulaciones del estudiante Törless* (1906) de Robert Musil.

Publicadas a inicios del siglo XX, las novelas de estos dos escritores son el vestigio contemporáneo de un pensamiento que saca a la luz el arte y su relación con la formación. Según lo anterior, cabe preguntar si: ¿No será que el vocablo formación cuando estudiamos las *Künstlerroman* exige una adjetivación de la propia formación como “formación bella”? ¿Qué reflexiones aporta la noción de *Künstlerroman* a la relación del artista con la sociedad? ¿Qué, de lo excepcional de la formación de un artista, sirve al lector pedagógico de estas novelas?

La estructura de nuestro trabajo obedece a una lectura detallada de las novelas. El capítulo introductorio se dedica a examinar la teoría que influye sobre las dos novelas de artista, haciendo un recorrido desde la *Bildung* hasta la *Künstlerroman*. También ofrece un contexto literario por parte de autores expertos que precisan la importancia de los escritores de estas obras en nuestro trabajo.



El segundo capítulo se concentra en la presentación de la formación artística en Joyce y Musil interpretados en cuerpo y alma por sus alter egos Stephen Dedalus y Törless. Tras los elementos que se exponen en el anterior capítulo, unas categorías analíticas permiten identificar los lenguajes de la formación en el dolor mismo del héroe dentro de las instituciones como fuera de ellas. El sufrimiento que proporcionan las normativas de la escuela problematiza al sujeto que piensa constantemente cada acontecimiento que se tatúa sobre su cuerpo a través de la existencia, como lienzo humano accesible a las pinturas contingentes de la vida. Es importante señalar que, como se ha venido anunciando, el arte en este capítulo es el medio por el cual el héroe da rienda suelta a su pasión interior. El tercer y último capítulo cierra con las conclusiones.

## Capítulo 1

### De la *Bildung* a la *Künstlerroman*

“En última instancia no se tiene vivencias más que de sí mismo”  
(Nietzsche, 1994, p. 219)

Este capítulo ofrece un marco teórico para aproximarnos a dos obras literarias que pueden ser abordadas desde el punto de vista de sus lenguajes formativos. Se trata de obras escritas en el siglo XX por la pluma de dos artistas ampliamente reconocidos: James Joyce y Robert Musil. Las nociones que se ponen de manifiesto en estas primeras secciones son tres: *Bildung*, *Bildungsroman* y *Künstlerroman*, aproximarnos a ellas se justifica en tanto establecen bases conceptuales para los textos abordados.

Un cuarto concepto, y quizás el más transversal, está dedicado a descifrar el carácter temporal de lo que se concibe como contemporáneo que, por su influencia, ha sido decisivo en el pensamiento de los escritores. El capítulo cierra describiendo algunas concepciones sobre los trabajos de Joyce y Musil, a partir de autores que han dedicado parte de sus investigaciones a estos dos artistas.

#### Aproximación a la *Bildung*

*Bildung* es un término de difícil traducción, solemos asociarlo a formación y en un sentido más intimista podríamos nombrarlo como autoformación, sin embargo, en la lengua en que fue concebido y vivenciado como tradición cultural estas simples palabras se quedarían cortas para nombrar su sentido, significado y experiencia. Lograr una interpretación suficiente de su conceptualización pasa por transitar su devenir histórico intentando captar las variaciones de cada época, el uso acuñado y su finalidad. En ese sentido, daré cuenta de una aproximación a la *Bildung* poniendo en relación cuatro perspectivas que considero se pueden entremezclar. Una mirada filosófica a partir de Georg Gadamer, una revisión histórica desde Carlos Ernesto Noguera, una ponderación histórica a través de un trabajo de Rudolf Vierhaus y una visión particular de la formación escrita por Guillermo Bustamante.

En “*Verdad y método*” Gadamer (2005) dedica un acápite a los conceptos básicos del humanismo, el primero de ellos es el concepto *Bildung* (formación). En su recorrido histórico resalta su origen desde el misticismo medieval, hasta la idea de ascenso a la humanidad fundamentada en el pensamiento de Herder<sup>2</sup>. Según su investigación, la noción herderiana se manifiesta en Kant y Hegel; y aunque el primero no use la palabra formación, el segundo habla de “formarse” y “formación” al tomar la idea kantiana de las obligaciones con uno mismo (2005, p. 39). Según esto, la palabra formación se apoya en el deber que tiene cada uno de darse su propia forma.

La dificultad en recoger la *Bildung* en una sola definición es rastreada en distintos momentos. Gadamer muestra como en la tradición mística la formación se refiere a un hombre que lleva en su alma la imagen de Dios, imagen que le sirve de referente formativo en doble sentido: primero porque fue creado según esa imagen y segundo, porque debe reconstruirla en sí mismo, es decir, comportarse y encarnar hasta donde pueda esa divinidad. Claramente se trata de una formación mediada por un impulso religioso.

Una segunda definición abordada por Gadamer dice que: “*la formación pasa a ser algo estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre*” (Gadamer, 2005, p. 39). Esto parece significar que la *Bildung* religiosa se conecta con un horizonte que abre su valor individual hacia valoraciones más amplias en términos de espíritu y cultura, dando la impresión también de empezar a secularizarse.

Cuando la *Bildung* parece resolverse aparece Wilhelm von Humboldt, y Gadamer lee su intervención como un referente para establecer nuevamente diferencias entre cultura y formación: “*Pero cuando en nuestra lengua decimos 'formación' nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter*” (Gadamer,

---

<sup>2</sup> Gadamer usa una investigación de 1931 de Schaarschmidt, titulada: “*De Bedeutungswandel der Worte Bilden und Bildung*”. De allí rehace la historia de la palabra formación: “su origen en la mística medieval, su pervivencia en la mística del barroco, su espiritualización, fundada religiosamente, por el Mesías de Klopstock, que acoge toda una época, y finalmente su fundamental determinación por Herder como ascenso a la humanidad. La religión de la formación en el siglo XIX ha guardado la profunda dimensión de esta palabra, y nuestro concepto de la formación viene determinado desde ella” (Gadamer, 2005, p. 38).

2005, p. 39). Según esta diferenciación la formación ya no se explicaría sólo como cultura, sino como desarrollo de disposiciones y capacidades naturales de los individuos, una especie de proceso interno con sus propias dinámicas de desarrollo.

De todos los pensadores que Gadamer cita en su recorrido analítico de la *Bildung*, es Hegel su preferido. Esa seducción por una formación que solo es alcanzable como generalidad muestra que Hegel utiliza la vieja idea de “humanidad” de Herder como consigna esencial de aspiración formativa. Esa aspiración supone un proceso largo para el “ser en formación”, es decir, un ir siendo todo el tiempo, o mejor, un devenir permanente del viaje formativo. Por eso afirma que “en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (2005, p. 40). La formación en Hegel traduce “generalidad” por eso la nombra con esta expresión: “*ascenso a la generalidad*”. En palabras de Gadamer:

“[...] *La formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana. Requiere sacrificio de la particularidad en favor de la generalidad. Ahora bien, sacrificio de la particularidad significa negativamente inhibición del deseo y en consecuencia libertad respecto al objeto del mismo y libertad para su objetividad*” (2005, p. 41).

Para quienes vivimos en entornos de excesiva especialización, las palabras de Gadamer citando a Hegel resultan casi incomprensibles. Se trata entonces de una exigencia universalista que reclama de cada ser humano la posibilidad de formarnos en tanto incorporamos el mayor número posible de códigos culturales respecto del saber, pero también respecto de la estética y de la ética. Por eso, la formación en Hegel “*comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás*” (2005, p. 46).

Finalmente, Gadamer se detiene en el concepto del tacto de Helmholtz; que es en esencia inexpresado e inexpresable. Se entiende como “*una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales*” (2005, p. 45). Además, encuentra que, el tacto al estar inmerso en las ciencias del espíritu, no se adhiere sólo a lo ético ni a lo inconsciente; trabaja paralelamente como manera de conocer y ser. La formación del tacto

funciona a partir de lo estético e histórico, pero como no son una dotación natural, requieren de su misma formación. Para Helmholtz el que tiene conciencia estética y conciencia histórica:

“[...] sabe en cada caso distinguir y valorar con seguridad aun sin poder dar razón de ello. El que tiene sentido estético sabe separar lo bello de lo feo, la buena de la mala calidad, y el que tiene sentido histórico sabe lo que es posible y lo que no lo es en un determinado momento, y tiene sensibilidad para tomar lo que distingue al pasado del presente. El que todo esto implique formación quiere decir que no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento, sino del ser en cuanto devenido” (Gadamer, 2005, p. 46).

El segundo referente que utilizo es el artículo: “*La constitución de las culturas pedagógicas modernas. una aproximación conceptual*” (Noguera, 2010). Si bien este artículo expone las tres corrientes pedagógicas del siglo *XIX*, solo voy a trabajar el acápite dedicado a la tradición germánica. La cartografía conceptual que Noguera aborda sobre la *Bildung* tiene por base la lectura de un artículo de Wolfgang Klafki titulado: “La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy” (Klafki, 1987).

Según este autor, serían cuatro las características esenciales de las teorías clásicas acerca de la *Bildung*:

1. La *Bildung* entendida como “auto” (auto- realización, auto- actividad, etc), es clave en el proceso educativo. Sus conceptos centrales son: autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, auto-actividad.
2. La *Bildung* como desenvolvimiento del sujeto en el mundo para alcanzar la racionalidad; una apropiación que trasciende el plan de estudios y contempla todos los aspectos de la vida. Sus conceptos centrales son: humanidad, hombre, humano, mundo, objetividad, universalidad.
3. La *Bildung* vincula una relación dialéctica entre individualidad y colectividad.
4. La *Bildung* entendida a partir de tres dimensiones: moral, cognitiva y estética<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> La dimensión moral es considerada, en las teorías clásicas de la ‘formación’, un despertar de la responsabilidad moral auto-determinada, de la disposición para la acción moral y de la facultad de acción. En relación con la dimensión intelectual, del conocimiento o del pensamiento, las teorías clásicas, al decir de Klafki, jamás fomentan la racionalidad instrumental sin vínculo con la reflexión racional sobre el sentido humano, sobre la responsabilidad de sus posibilidades de aplicación. (Noguera, 2010. p. 17)

Según Klafki citado por Noguera, la *Bildung* decayó en el siglo XIX por su alta demanda en la dimensión cognitiva, razón que produjo un deterioro conceptual y la eliminación del aspecto estético<sup>4</sup>. Estas características tuvieron una fuerte influencia sobre las *Künstlerroman* hasta el punto de ser esenciales en su conformación, pues por ejemplo, la noción de *auto* repercute directamente en el elemento autobiográfico clave en estas novelas.

El artículo titulado: “*Formación (Bildung)*” escrito por el historiador de origen alemán Rudolf Vierhaus (2002), manifiesta la noción de *Bildung* en el neohumanismo a partir de dos representantes Herder y Goethe. Vierhaus (2002) dice:

*En Herder fue formación el concepto central, tanto de la meta y la intención de todos quienes trabajan en el mejoramiento de los hombres, como el presupuesto del desarrollo corporal, espiritual e intelectual del hombre. La formación se convirtió para Herder en un concepto autónomo, puesto que era evidente que este proceso llegó a ser el asunto más importante del hombre en la historia y en el presente. (...) “Formación” en un sentido pleno no era el resultado consciente, la acción planificada, sino la obra de la naturaleza y la historia. (Herder en Vierhaus, 2002, p. 15).*

En cuanto a Goethe, la formación individual se concibió como algo inacabado y se evidencia con la obra más importante de la cultura alemana, el *Wilhelm Meister*. En su narrativa, plantea lo inacabado del lado del deseo de Wilhelm por ser una persona pública y formarse en el teatro; pues siguiendo la vida burguesa asegura una formación espiritual pero se pierde su personalidad al obtener lo que desea. El autor dice:

*“Si el concepto de formación de Goethe fue aceptado más que el de Herder en la conciencia de los alemanes cultos, esto se debió a la concepción armónica implícita, formación se refiere no sólo al alma y al espíritu, sino también al aspecto externo, imagen y lenguaje- y también a la identificación simplificada de la persona y la obra de Goethe, a quien los hombres cultos le concedían estas características extraordinarias del genio. En él, ellos veían también un esfuerzo incesante de formación que era una parte de su autoconciencia y, hasta la trivialización, una máxima de su pedagogía” (2002, p. 18).*

Estas dos perspectivas recogen, en primer lugar, el desarrollo de la dimensión autoformativa con el legado kantiano de autogobernarse; el sujeto formado dispone de fuerzas internas, en

---

<sup>4</sup> La dimensión estética, cuya amplia extensión en las teorías clásicas abarcó conceptos como formación de la sensibilidad —en el sentido de perfeccionamiento de la facultad sensitiva—, frente a los fenómenos de la naturaleza y de la expresión humana; desarrollo de la facultad imaginativa o fantasía; desarrollo del gusto y de la facultad de gozo y juicio estéticos; capacidad para el juego y para la sociabilidad ( Noguera, 2010.p.18)

condiciones históricas específicas. No se trata aquí de reconocer a un individuo regido por lo instruccional que lo reduce a disposiciones funcionales inamovibles, sino, por el contrario, uno que hace énfasis en la posibilidad libertaria de su formación. En segundo lugar, el gran referente artístico que representa el trabajo de Goethe llamado el sol de los poetas.

En su trabajo titulado: *“La formación como efecto”* (Bustamante, 2019) expresa una concepción particular al momento de pensar la formación, insiste en que: a) no todo acontecimiento humano es formativo; b) un propósito de formar no necesariamente produce un efecto formativo; y c) un esfuerzo -sea del orden que sea- produce cosas, indudablemente, aunque no sean formativas. Así, sus efectos resultan múltiples, casi imposibles de definir pues están en la balanza de si son o no formativos según la experiencia que haya impactado en sí.

Ampliando más estas insistencias, Bustamante señala que de los acontecimientos que atraviesan el ser humano no todos conllevan a un efecto formativo. Aludiendo a Freud, Bustamante (2019) afirma:

*[...] no todo lo que hacemos concurre al efecto formativo: en el mismo curso, el enseñante puede participar de la función formador para unos estudiantes, y no para otros: <los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños>. Por ende, el acontecimiento no se rige necesariamente por el propósito educativo (que ya sería vertimiento semántico o ideológico), sino por las funciones que se pueden colegir a posteriori. Como dije al comienzo, algo producen los acontecimientos, pero no forzosamente formación (2019, p. 31).*

De esta manera, sustenta el hecho de que, en relación con el saber, no todo efecto formativo puede quedar reducido en el espacio escolar. Existen elementos de la vida misma que suceden fuera de ese contexto, y aclara, que incluso en el acto aparentemente pasivo de *“no hacer”* hay relación con la formación. En suma, Bustamante menciona que para verificar la formación existen una correlación entre acciones, pausas y sedimentaciones:

- *La acción no es condición suficiente de la formación, pues ésta no adviene por un mero activismo, no obedece al imperativo de una acción por sí misma (...). De esta forma, una 'acción educativa' puede no producir efectos formativos.*
- *La formación también tiene que ver con cosas que se dejan de hacer. El silencio da un espacio al otro, una pausa. En relación con la disciplina, la educación debe apuntar al espacio que hay entre la permisión y denegación.*

- *La formación tiene que ver con las sedimentaciones. Hay que habitar los enunciados y trabajar en su complejidad; retenerlos sin esperar a que se produzcan ciertas conexiones. Las palabras son como esas bolitas del pinball que desvían su trayectoria cuando entran en contacto con algo y terminan cayendo en un lugar imposible de calcular. Las palabras no se orientan por el sentido y se sedimentan sin que nos enteremos cómo” (2009, pp. 29-30).*

Si existe una experiencia que valide particularmente las afirmaciones de Bustamente son las relacionadas con la novela de artista. La lucha de este “personaje formación” singular es claramente una ejercitación que aprovecha el límite de lo que dan las instituciones educativas tradicionales, ya sea para afirmar rasgos de personalidad pero sobre todo para diferenciarse. Es como si la formación del artista necesitase de un “sparring” institucional que al oponérsele le permite ser, descifrarse y autoafirmarse. Desde el punto de vista de la institución la rebeldía del artista y su imposibilidad de normalización pueden ser leídos como fracaso (muchos artistas han terminado expulsados de las instituciones educativas), sin embargo, Bustamente abre una puerta para ponderar los efectos formativos de esos choques.

### ***Bildungsroman*** (Novela de formación)

*“Una novela debe ser toda ella poesía, y la poesía es un estado armónico de espíritu en que todo se embellece”*  
Wilhelm Dilthey

En este apartado abordo la expresión alemana *Bildungsroman* a partir de dos referentes bibliográficos, de procedencia literaria, y que considero claves para transitar de la idea de formación a la novela de artista, es decir, que *Bildungsroman* es el concepto puente entre *Bildung* y *Künstlerroman*. Estas consideraciones corresponden a estudios producidos por expertos en *Bildungsroman*: los libros de Miguel Salmerón (2002) y Martín Ignacio Koval (2018).

Como género narrativo, la *Bildungsroman* o novela de formación, florece en la Alemania de finales del siglo XVIII, cabe precisar que por entonces era el Reino de Prusia. Este acontecimiento de las letras se inaugura con el *Wilhelm Meister* de Goethe, obra que junto a las *Cartas para la educación estética del hombre* de Schiller, adjetivan la *Bildung* de un singular sentido, que luego se ampliará en la novela de artista, el sentido de formación estética. También podría decirse que desde un punto de vista histórico-filosófico las novelas formativas emergen ligadas a la época moderna. Si bien



estos datos no son exhaustivos, sirven de punto de referencia y ubicación del subgénero literario que se busca conceptualizar.

En *La novela de formación y peripecia*, Salmerón (2002) dedica un apartado a la historia conceptual de la novela de formación. En su investigación señala lo impreciso que puede resultar tratar de definirla y expone algunas discusiones que giran en torno a ella. Según su estudio es un filólogo, Karl Morgenstern<sup>5</sup>, el primero en establecer el *Wilhem Meister* de Goethe como obra modelo de este género y define la *Bildungsroman* como aquello que *representa la formación del héroe desde sus comienzos hasta un determinado grado de perfección*” (Salmerón, 2002, p. 46). Cabe señalar, que la formación a la que apuntan estas novelas se concentra en un héroe formativo en general, que puede ser cualquiera, y no en el artista.

Un segundo referente utilizado por Salmerón es Wilhelm Dilthey. Para el filósofo de Biebrich la *Bildungsroman* “marca el comienzo de su aplicación a estudios filológicos” (Salmerón, 2002, p. 49). Esto significa que surge una forma de investigación rigurosa de estas novelas que va a posibilitar el uso, cada vez más común, de la expresión *Bildungsroman*. Una literatura capaz de reconciliar al individuo con su mundo y su cultura, doble posibilidad para una estética de sí y de ascenso a la humanidad.

*En esta novela, al representar la controversia yo-mundo, no se refleja el mundo completo con todas sus deformaciones, ni la lucha de las bajas pasiones por la vida; lo áspero de la vida queda apartado [...] La novela de formación representa consciente y artísticamente lo universalmente humano en un decurso vital* (Salmerón, 2002, p. 50)

Según esto, la *Bildungsroman* se orienta por el ideal herderiano de humanidad. Esta ideal carga de sentido la narrativa de este género y la distingue de otros ejercicios descriptivos. Es una lectura que Dilthey califica como propia de la cultura alemana: “la idea de la humanidad, que en otro tiempo hacía batir con fuertes latidos el corazón de los mejores de nuestra nación [...] Toda la marcha de nuestra historia imprimía al espíritu alemán un impulso de universalidad” (Dilthey, 2016, p. 89).

---

<sup>5</sup> El alemán Karl Morgenstern “ha pasado la historia por ser el primero en utilizarlo. Este profesor de Dorpat adopta el término en 1813 en una alocución docente publicada en 1817 en una revista local” (p.45)

Universalidad de los intereses, progreso de la humanidad, perfectibilidad como órgano de humanización, ascenso a la generalidad, son ideas fundamentales en el pensamiento de la formación. Salmerón se aventura en el cierre de su apreciación de la *Bildungsroman* a proponer una caracterización reflexiva el subgénero, advirtiendo eso sí que se trata de una valoración hipotética, grosso modo las siguientes:

1. La formación del protagonista en estas novelas es el principio poético de la *Bildungsroman* y no solo el tema principal (Salmerón, 2002, p. 59).
2. La novela de formación busca un equilibrio entre la instrucción (*El Emilio* de Rousseau, *Verano tardío* de Stifter) y la peripecia (*Tom Jones* de Fielding, *Simplicius Simplicissimus* de Grimmelshausen). La novela que más logra esta proporción es el *Wilhelm Meister*, no obstante, por condiciones históricas la novela puede caer en cualquiera de los dos (2002, p. 59).
3. Su final sólo puede ser utópico o fragmentario, en particular porque alcanzar la formación como meta suele ser una aspiración imposible (2002, p. 59).
4. A pesar de que su procedencia no es exclusivamente alemana, esta cultura la dota de una singularidad tal que se puede afirmar que su forma clásica es germánica<sup>6</sup>.
5. Si bien el personaje que se forma goza de centralidad, aparecen de forma recurrente otra serie de figuras protagónicas: el mentor, el viaje, instituciones sociales, la mujer, el antagonista, entre otras (2002, p. 60).

En su trabajo *Vocación y renuncia: la novela de formación alemana entre la Ilustración y la primera guerra mundial*, Koval (2018) realiza un minucioso trabajo histórico y literario de la novela de formación para asegurar con profunda contundencia que se trata de una experiencia esencialmente alemana. En su investigación resalta la inexistente definición de este término que integre tanto su delimitación como su contenido. En este sentido, propone algunas premisas, en términos metodológicos, que me parecen claves en el desarrollo de este trabajo:

---

<sup>6</sup> A ello contribuye el letargo para consolidarse de la burguesía alemana a diferencia de los franceses e ingleses: *El ideal de Bildung, individual e interior, es mucho más asequible para el áulico intelectual alemán que la introducción de la historia propia de la novela francesa y la presencia de la aventura en la novela inglesa* (Salmeron, 2002, pp. 59-60).

La primera premisa pone como punto de discusión la *Bildung*. “(... A tal punto, “si no se analiza el concepto de formación, el subgénero resulta “incomprensible” (2018, p. 18)

La segunda premisa indica la función modelar de la novela de Goethe “*Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*”. Esta novela es el arquetipo de este tipo de novelas; posee una carga histórico-literaria de un reconocimiento importante que de hecho permite dilucidar qué es y qué no sería *Bildungsromans*.

La tercera premisa alude a la posibilidad de hacer un análisis comparado. Este tipo de novelas, por su variabilidad, no pueden ser estudiadas de manera autónoma; su estudio obedece a un análisis comparativo en el interior de sus líneas. “*Las novelas de formación constituyen un subconjunto, con leyes propias, en el interior de la clase heterogénea y muy numerosa de las historias de iniciación surgidas a lo largo del siglo dieciocho*” (2018, p. 21).

La cuarta premisa sugiere estar atentos a los rituales de iniciación. El rito de paso o pasaje es esencial en la comprensión de estas novelas. Podría asociarse estas etapas a fases de infancia, adolescencia y madurez usuales en las *Bildungsromans*, el autor dice:

*“La idea es que el héroe de una historia de iniciación (y, por ende, de una novela de formación) atraviesa tres fases bien definidas y delimitadas: parte de una condición normal inicial, ingresa, tras un rito de desagregación o separación, a un estado marginal o liminal, y, después de un nuevo ritual, esta vez de integración o de agregación, accede a una condición normal final”* (Koval, 2018, pp. 21-22).

La última premisa vincula históricamente a la novela de formación con la vida de la clase social burguesa alemana en un periodo que va desde la revolución francesa, siglo XVIII, hasta la primera guerra mundial, inicios del siglo XIX. El protagonista de estas novelas es, en su gran mayoría, un hombre, de raza blanca, perteneciente a una buena familia, con la solvencia material suficiente como para ponerse en el centro de lo que él mismo quiere ser, ávido de una respuesta auténtica que le dé sentido a su propia vida.

*La fé en la razón, en el hombre y el sentido de la vida es, grosso modo el rasgo paradigmático de la mentalidad burguesa, es decir, el “contenido” mental de la clase que lleva a cabo, hasta 1848, los cambios sociales revolucionarios; y se extingue, por así decir, en las primeras décadas del siglo XX. El proceso de expansión, consolidación y canonización del género novela está íntimamente vinculado a este periodo histórico, a las ideas de la clase media, de la burguesía* (Koval, 2018, p. 315)

Además de las premisas, es de particular importancia para Koval la distinción entre novela de formación y novela de artista. Sirviéndose de la lectura de Dilthey separa lo que llama “tema goethiano” (la formación de Wilhelm) de la respuesta asumida por los románticos, quienes centran la formación en un artista: Hyperion para Hölderlin, Julio para Schlegel, Heinrich para Novalis, por mencionar solo algunos ejemplos. Esa distinción le permite pasar del umbral de la *Bildungsroman* a la *Künstlerroman*, agregando en esa variación un componente analítico nuevo e inesperado que bien podemos nombrar como tensión entre una afirmación patriarcal y una fuerza matriarcal.

*Nosotros creemos, en cambio, que conviene distinguir entre la patriarcal novela de formación y la matriarcal novela de artista: justamente, el héroe de la primera es un joven que, influenciado por su madre, quiere ser artista, pero que, optando, al final, por el modelo paterno, renuncia a esa pretensión con el fin de desempeñar un rol útil en la sociedad (Koval, 2018, p. 312).*

### ***Künstlerroman*** **(La novela de artista)**

“Decir yo es entrar en lo imaginario”  
Roland Barthes

Ser artista y al mismo tiempo protagonista de una *Bildungsroman* introduce al análisis una especie de paralogismo<sup>7</sup>. La conciencia que de sí mismo tiene el artista lo lleva a entrelazar su historia personal con la sensibilidad de una época, no en vano los grandes artistas son reconocidos como “las conciencias malditas de su propio tiempo”. Esa suerte de confusión encuentra en el término alemán *Künstlerroman* un giro nominal acuñado precisamente para intentar descifrar esa doble relación entre fuerza narrativa y ciclo autobiográfico.

La condición de artista le da a los “personajes formación” una sensibilidad especial para representar ante sus lectores un yo estético adecuado a las circunstancias familiares, sociales, políticas y culturales del momento. Hay algo de romanticismo en ese gesto que coloca al yo como

---

<sup>7</sup> Kant trabaja el paralogismo en el libro segundo de la dialéctica trascendental, dice: “*El paralogismo lógico es la incorrección del silogismo desde el punto de vista de su forma, sea cual sea su contenido. Un paralogismo trascendental posee un argumento trascendental consistente en que induce a inferencias formalmente incorrectas. Así, pues, semejante falacia tiene que basarse en la naturaleza de la razón humana y conlleva una ilusión inevitable, aunque no insoluble*” (Kant, 1998, p. 328). En el paralogismo tanto el sujeto como el objeto de conocimiento se confunden porque son el mismo.

personaje narrativo, y le aporta al discurso de la *Bildung* todo un repertorio de recursos literarios para tejer la trama del héroe artista a partir de los datos de su propia vida.

*Su forma es la de un ejercicio de conocimiento cuya metáfora sería la mirada en el espejo: el sujeto es al mismo tiempo el objeto de la indagación; su función cognitiva es diversa: el interés de las experiencias narradas puede ser la autoexplicación, el autodescubrimiento, la autoclarificación, la autorepresentación o la autojustificación* (Ochoa, 2006, p. 17).

El tema de la *Künstlerroman* es el yo artista. No se trata como antaño de recurrir a los géneros íntimos del diario personal, el epistolario o las confesiones. Hacer del artista el personaje central supone un esfuerzo de extensión de la propia obra artística, y para quienes no somos artistas, encontramos en esa forma de vida, en los motivos de su fidelidad y en la dificultad de esa afirmación un objeto estético y formativo que dá motivos para pensar e interrogar. Para Olney (1991) la “*vida entendida así no se dirige a través del tiempo hacia el pasado sino que se dirige hacia las raíces de cada ser individual*”. Habría en el estatuto social del artista (poeta, escultor, pintor, músico, escritor, etc.) la exigencia de sacar a la luz los motivos de su trabajo creador.

En la búsqueda de una aproximación conceptual a la *novela de artista*, encontré un trabajo de Pilar Vega sobre dos novelas del siglo XIX, escritas por Victoria Carolina Coronado<sup>8</sup>, en su estudio propone una definición de *Künstlerroman* que me parece interesante por un elemento singular: la epifanía. Es como si el artista tuviera una posibilidad oracular cuya manifestación no es homologable por las novelas formativas clásicas y o por las *Bildungsroman* más convencionales. Este detalle podría ser un rasgo de distinción significativo. Su definición dice:

*La novela de artista (Künstlerroman o roman d'artiste) es una novela de educación o iniciación de vida -autobiográfica en muchos casos- en la cual la literatura, o cualquier arte, alcanzan una representación propia, meta- artística, conducente a la epifanía de una verdad oculta [...] Este género presupone, como es lógico, la consideración mítica del talento del artista y de sus logros existenciales* (Vega, 2013, p. 299).

En este sentido, muchos de los elementos que componen la *Bildungsroman* presentados por Salmerón y Koval se mantienen en esta categoría, por ejemplo, la idea de autorrealización o el final inconcluso del protagonista son algunas de sus similitudes. Lo que será completamente novedoso, y quizá también, inesperado es la manera como se extiende y amplía la experiencia

---

<sup>8</sup> Victoria Carolina Coronado y Romero de Tejada (1820-1911) fue una poeta y escritora extremeña que hizo parte del romanticismo español. Las novelas de artista eran: “*Luz*” (1851) y “*La Sigea*” (1854).

formativa en el elemento estético. Cabe decir, desarrollo de la sensibilidad, obra artística, el yo creador, el juicio de gusto refinado, entre otros detalles. A esto apunta Díaz-Granados (2014) cuando afirma:

*[...] una fuerte conexión con el concepto de “novela de formación” o Bildungsroman y el Künstlerroman, ya que en el primero vemos el crecimiento y la formación moral, espiritual y física de un individuo y, en el segundo se puede ver, de alguna manera, “la formación y desarrollo de la sensibilidad artística del protagonista (Díaz-Granados, 2014, p. 24)*

Aunque el *Wilhelm Meister Lehrjahre* es considerada como *Bildungsroman* clásica, su protagonista tiene una fuerte relación con el arte, expresada como vocación teatral, un elemento singular que signa sus años de aprendizaje como punto arquetípico de iniciación a la novela de artista (*Künstlerroman*). La primera manifestación del héroe artista es una confesión verbal de su singular personalidad artística, motivo por el cual, la pregunta que lo habita no sería ¿qué he hecho? sino ¿quién soy yo? Instante de conciencia que da paso a la autobiografía.

Cabe advertir que el recuerdo de los años de formación de la personalidad artística es una recreación de la memoria hecha como remembranza después de haberse alcanzado la madurez. Eso significa que cuando el artista retorna a su pasado sus propios recuerdos son convertidos en objetos artísticos. La autobiografía del artista no sería una descripción fiel del pasado sino también un motivo para hacer una valoración cualitativa de la propia formación. El artista se reconoce en esa valoración singular que hace de su pasado, de ahí la utilidad indirecta de esa reflexividad intelectual.

*Específicamente en el Künstlerroman, el cuerpo de la narración tiene carácter autobiográfico porque el autor recoge ciertos elementos de su realidad artística para darle una caracterización mucho más cercana a la vida del artista (moderno) y a su entorno. Es por esto que se logra también hacer una crítica de la sociedad, debido a que se utilizan motivos de la realidad histórica para introducirla en la realidad literaria de la novela y que son esenciales para poder mostrar el descontento del artista con el mundo que habita (Díaz-Granados, 2014, p. 27).*

La narración del artista es una aproximación al pasado desde el lente estético del protagonista. Una visión diferida donde se cuenta una historia, más no la historia. Esa diferencia funciona como quiebre para no dejarnos confundir. Interesa en estas *Künstlerroman* descifrar las posibilidades efectivas de recrear formas singulares de sensibilización acerca de uno mismo. El artista se reinventa como artista en formación.

Cabe preguntar: ¿Quién es el artista? Una mínima revisión de grandes artistas como Baudelaire, Wilde y Kafka, podrían servirnos de respuesta. En uno de los apartados de sus *Curiosidades estéticas*, Baudelaire se pregunta por el artista de la vida moderna, artista que bien puede estar representado por él mismo, o por sus *Flores del mal*, o por sus *Pequeños poemas en prosa*, en aquel texto dice:

*Mucha gente atribuye la decadencia de la pintura a la decadencia de las costumbres [...] Es cierto que la gran tradición se ha perdido y que la nueva no está formada aún [...] Antes de investigar cuál puede ser el lado épico de la vida moderna, y de probar con ejemplos que nuestra época no es menos fecunda que las anteriores en motivos sublimes, se puede afirmar que, puesto que todos los siglos y todos los pueblos han tenido su belleza, nosotros tenemos inevitablemente la nuestra. Es algo que está dentro del orden. Todas las bellezas, como todos los fenómenos posibles, contienen algo de eterno y algo de transitorio, de absoluto y de particular. La belleza absoluta y eterna no existe, o más bien no es más que una abstracción descremada en la superficie general de las bellezas diversas (Baudelaire, 1961, pp. 524-525).*

Para Baudelaire “las bellezas diversas” nos son posibles y necesarias, no importa si surgen de situaciones conflictivas que impregnan la vida moderna. No es el artista que se aísla en su torre de marfil sino el que se sumerge en la vida más profundamente que cualquier otro sujeto de su tiempo. Un artista que arma su morada en el corazón de la multitud, y que sabe que lo único que importa es poner en ello su alma y su sensibilidad. En medio de quienes hablan a nombre de la decadencia del arte y del artista, Baudelaire clama por su vitalismo como respuesta siempre actual de estos genios formativos. Cada época da forma a sus propios artistas porque son ellos los llamados a dar testimonio de la belleza, de la fealdad, de lo sublime, de lo grotesco, de lo obscuro de una época.

La virtud del encanto, *homo ludens*, con la que Borges califica a Wilde en su prólogo a *El crítico artista* es el segundo referente exploratorio para intentar saber el papel que estaría llamado a cumplir el artista como protagonista *Bildung*. La idea clave de Wilde es contundente: “*sólo el espíritu crítico posibilita cualquier creación artística*”, es decir que la autoformación del artista interesa no solo por su rareza y excepcionalidad sino por su fuerza crítica.

*¡Pero si la crítica es también un arte! Y de igual modo que la creación artística implica el funcionamiento de la facultad crítica, sin la cual no podría decirse que existe, así también la crítica es realmente creadora en el más alto sentido de la palabra. la crítica es, a la vez, creadora e independiente [...] la crítica elevada es, en realidad, el relato de un alma. Es más fascinante que la historia, porque no se ocupa más que de sí misma. Tiene más encantos que la filosofía, porque su tema es concreto y no abstracto, real y no vago. Es la única forma*

*civilizada de autobiografía, porque se ocupa no de los acontecimientos, sino de los pensamientos de la vida de un ser; no de las contingencias de la vida física, sino de las pasiones imaginativas y de los estados superiores de la inteligencia* (Wilde, 1986, pp. 43-45)

La desgarradora imagen de un hombre que yace encerrado en una jaula exhibiendo su delgada humanidad como expresión máxima de su vocación artística, es el último referente que intenta descifrar la relación del artista con la *Bildung*. En un pequeño cuento llamado *El artista del hambre* escrito por Kafka, la muerte en vida toma la forma más sensible de la condición de un artista aislado de una sociedad cruel e hipócrita que oculta, tras una falsa sonrisa de amabilidad, la satisfacción de su malestar solo con el hecho de presenciar aquel espectáculo del ayunador al que su delicado estado es la mueca para los espectadores que no comprenden su arte y lo arrojan al olvido.

*Nadie estaba en situación de poder pasar, ininterrumpidamente, días y noches como vigilante junto al ayunador; nadie, por tanto, podía saber por experiencia propia si realmente había ayunado sin interrupción y sin falta; sólo el ayunador podía saberlo, ya que él era, al mismo tiempo, un espectador de su hambre completamente satisfecho. Aunque, por otro motivo, tampoco lo estaba nunca. Acaso no era el ayuno la causa de su enflaquecimiento, tan atroz, que muchos, con gran pena suya, tenían que abstenerse de frecuentar las exhibiciones por no poder sufrir su vista: tal vez su esquelética delgadez procedía de su descontento consigo mismo. Sólo él sabía -sólo él y ninguno de sus adeptos- qué fácil cosa era el ayuno. Era la cosa más fácil del mundo. Verdad que no lo ocultaba, pero no le creían; en el caso más favorable, le tomaban por modesto, pero, en general, le juzgaban un reclamista, o un vil farsante para quien el ayuno era cosa fácil porque sabía la manera de hacerlo fácil y que tenía, además, el cinismo de dejarlo entrever. Había que aguantar todo esto y, con el curso de los años, ya se había acostumbrado a ello; pero, en su interior, siempre le recomía ese descontento y ni una sola vez, al fin de su ayuno -esta justicia había que hacérsela- había abandonado su jaula voluntariamente* (Kafka, 1924, p. 28)

La incompreensión del público es el síntoma de la temporalidad efímera de nuestro tiempo. El que observa al ayunador lo hace con la intención de entretenerse, y a pesar de que queda momentáneamente lo extraordinario de su exhibición, ésta se desvanece en el olvido. Es un tiempo que cambia cada vez más rápido y suelta modas así como las recoge: *“El caso es que cierto día el tan mimado artista del hambre se vio abandonado por la muchedumbre ansiosa de diversiones, que prefería otros espectáculos”* (Kafka, 1924, p. 35).



***Principales Künstlerroman***  
**(Novelas de artista contemporáneas)**

*“Lo que sucede cuando se crea una nueva obra de arte es algo que sucede con todas las obras de arte que la precedieron”*  
 T. S. Eliot

Herbert Marcuse en su tesis doctoral *“Der Deutsche Künstlerroman”* elabora un discurso crítico sobre la novela de artista alemana. Esta disertación doctoral fue imposible de conseguir debido a inexistentes traducciones del idioma original. Sin embargo, Francisco Plata trae a colación la valoración reflexiva del artista en Marcuse, al decir que:

*La desintegración y laceración de las formas de vida orgánicas, el contraste entre arte y vida, la separación del artista de su entorno, constituyen la premisa histórica de la "novela del artista". El problema central y decisivo es el dolor y la pasión nostálgica del artista solitario y su lucha por una nueva comunidad. Entonces, la "novela del artista" está marcada, desde el principio, por una inspiración lírico y subjetivista, y contradice, después de todo, a la naturaleza épica; para lo cual el logro, por un artista, de la concepción épica del mundo y el rescate que implica, exige precisamente, en cada caso individual, la superación de la "novela del artista" como forma literaria (Marcuse en Plata, 2009, pp. 28-29).*

La perspectiva de Marcuse deja notar que en estas novelas el artista se inserta y enmarca en el mundo como exponente de una forma específica de vida, de allí que la sensibilidad estética por el arte sea el criterio por excelencia en la trama narrativa. El artista se sumerge solitario en la masa de la sociedad, aislandose de la misma pero, sintiendo a flor de piel aquello que para los otros es imperceptible. Su vida está llena de un sufrimiento tan apasionante que lo lleva a distorsionar aquellas lógicas establecidas en una sociedad, y crea desde la belleza sensitiva un nuevo espacio, aunque los demás lo categoricen en un estado marginal. La subjetividad de las novelas de artista debate con la objetividad necesaria de la novela educativa. El protagonismo que adquiere el héroe artista recae en su sensibilidad que se opone, como se anunció antes, a la sociedad desde la contemplación de la vida y la autorreflexión como esencia de la búsqueda de un significado de su propia existencia.

El profundo protagonismo del artista en las *Künstlerroman* pone en escena, su singular forma de sentir la vida, en las obras que se han constituido como propias de este subgénero. Por esta razón fue necesario elaborar un corpus de “novelas de artista” en el cual reconocer la amplitud de

posibilidades narrativas ya se trate de textos autobiográficos o novelas que personifican a grandes personalidades cuya inspiración sirvieron de excusa para la composición de *Künstlerroman*. Por supuesto que no es una lista final sino parcial, hasta donde la consulta y lectura nos permite ordenarla. Tampoco tengo la pretensión de dar cuenta de este corpus en su amplitud pero si me interesa bosquejar un horizonte de estudio de esta subclasificación del relato *Bildung*.

**Cuadro 1**  
**Principales *Künstlerroman***

<i>Ardinghello y las islas afortunadas</i> (1787)	Wilhelm Heinse	<i>Hiperión, o el eremita en Grecia</i> (1797)	Friedrich Hölderlin
<i>Las peregrinaciones de Franz Sternbald</i> (1798)	Ludwig Tieck.	<i>Heinrich von Ofterdingen</i> (1802)	Friedrich von Hardenberg, Novalis
<i>El poeta y el barquero</i> (1842)	Pedro Mata Fontanet	<i>El inquilino del Salón Wildfell</i> (1848)	Anne Brontë
<i>Pierre: o, las ambigüedades</i> (1852)	Hermann Melville	<i>El frac azul. Memorias de un joven flaco</i> (1864)	Enrique Pérez Escrich
<i>El audaz: historia de un radical de antaño</i> (1871)	Benito Pérez Galdós	<i>Las ilusiones del doctor Faustino</i> (1875)	Juan Valera
<i>Las tribulaciones del estudiante Törless</i> (1906)	Robert Musil	<i>La novela de mi amigo</i> (1907)	Gabriel Miró
<i>Martin Eden</i> (1909)	Jack London	<i>Los cuadernos de Malte Laurids Brigge</i> (1910)	Rainer Maria Rilke
<i>Muerte en Venecia</i> (1912)	Thomas Mann	<i>Hijos y amantes</i> (1913)	David Herbert Lawrence
<i>Servidumbre humana</i> (1915)	William Somerset Maugham	<i>El genio</i> (1915)	Theodore Herman Albert Dreiser
<i>Retrato del artista adolescente</i> (1916)	James Joyce	<i>Demian: historia de Emil Sinclair</i> (1919)	Hermann Hesse
<i>Este lado del paraíso</i> (1920)	Francis Scott Key Fitzgerald	<i>El pozo de la soledad</i> (1928)	Marguerite Radclyffe Hall
<i>El ángel que nos mira</i> (1929)	Thomas Clayton Wolfe	<i>Ultramarino</i> (1933)	Clarence Malcolm Lowry
<i>La agonía y el éxtasis</i> (1961)	Irving Stone	<i>Mi nombre es Asher Lev</i> (1972)	Chaim Potok
<i>Un artista del mundo flotante</i> (1986)	Kazuo Ishiguro	<i>Ojo de gato</i> (1988)	Margaret Eleanor Atwood

**Nota:** Elaboración propia, a partir de M. Sotelo. (2018). *La quimera de Emilia Pardo Bazán, novela de artista*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».

¿Por qué James Joyce y Robert Musil?

En el universo de la literatura, una legión de escritores se alza por encima de la sociedad a un nivel de trascendente sensibilidad que se inmiscuye en los espacios más íntimos y profundos de la condición humana. Sus letras acomodadas de manera precisa convocan la palabra escrita en una especie de ritual de reinención espiritual que se enaltece con la pluma y el papel como símbolo artístico del pensamiento poético. Estas sensaciones se encuentran en *Las tribulaciones* de Musil

y *El retrato* de Joyce, dos escritores genuinos, de hondo arraigo contemporáneo y que escogimos entre el espectro de *Künstlerroman* luego hacer una revisión de bibliografía crítica experta.

Más específicamente revisamos la labor de algunos autores que han dedicado parte de sus investigaciones a las obras de estos grandes artistas con la intención de responder a la incógnita ¿Por qué James Joyce y Robert Musil? Por el lado de Joyce la biblioteca crítica es tan extensa y especializada que centramos la mirada en los estudios joycianos de Umberto Eco (1962) por su habilidad como decodificador cultural contemporáneo, junto a los análisis de Richard Ellman (1990) como gran estudioso de la literatura del siglo XX. Por el lado de Musil, doy cuenta de dos fuentes que se esfuerzan por abordar la estética musiliana, los trabajos de Jacobo Muñoz y Linca Taranu.

En “*Las poéticas de Joyce*”, Eco (1962) dedica una parte al inmenso desarrollo espiritual de Joyce analizando la doble faz de su arte entre la estética del hombre medieval y la perspectiva contemporánea. En su trabajo resalta la riqueza intelectual de su formación desde la educación jesuita desde niño, hasta las lecturas de Aristóteles que introdujeron en él novedosas destrezas narrativas. Según su investigación, la noción artística en el irlandés está estrechamente vinculada con las vastas lecturas en las que concentró su mente. En palabras de Eco:

*“Se concretan en él tres grandes líneas de influencia que encontraremos en toda su obra y en sus concepciones del arte. por una parte, la influencia filosófica de Santo Tomás, puesta en crisis, aunque no destruida completamente, por las lecturas de Bruno; por otra, con Ibsen, la atención hacia una relación más estrecha entre arte y compromiso moral; y, por último, fragmentaria pero omnipresente, respirada en el aire además de asimilada en los libros, la influencia de las poéticas simbolistas, todas las seducciones del decadentismo, el ideal estético de una vida dedicada al arte y de un arte sustituto de la vida, el acicate, en fin, para resolver los grandes problemas del espíritu en el laboratorio del lenguaje”* (1962, p. 9)

Para Eco estas influencias conectaron a Joyce con las tensiones del hombre contemporáneo desarrollando en él la espiritualidad artística fundida en su inmanente reflexión. Paradójicamente su rebelión halla sus cimientos en la adolescencia gracias al pensamiento de Santo Thomas que junto con la dimensión artística que encuentra Ibsen revelan nuevas vías estéticas manifestadas en varias escenas del *Retrato del artista adolescente*. Esta perspectiva intelectual que hace Eco carga

de sentido la conexión de la vida personal de un joven Joyce con el elemento autobiográfico de la *Künstlerroman*.

En su trabajo titulado: “*Cuatro dublinese*” (Ellman, 1990) nos conduce por aquellos episodios inéditos de la vida de Joyce que tuvieron gran trascendencia al incluirlos en la escritura de sus obras. Uno de esos momentos se inmortalizó en la cultura irlandesa y de hecho, se ve descrito en Stephen Dedalus, en aquel texto dice:

*[...] en el Retrato del artista adolescente, Stephen Dedalus, tras quejarse ante el rector de que le han castigado injustamente, sale de su despacho y recorre el largo pasillo. Al final de este, empuja la puerta con el codo. Según me han contado, los alumnos de Conglows han empujado esta misma puerta con el codo generación tras generación. Joyce prestó una atención tan minuciosa a estos detalles mínimos que llegó a decir que si Dublin quedaba destruida, se podría reconstruir a partir de sus libros (Ellman, 1990, p 99)*

Encuentro en la estructura de su narrativa, una relación entre la ciudad, tan importante en la modernidad, y la marcada presencia del cuerpo. Cada capítulo se vincula directamente con un olor, con un sabor, con un sonido, con el tacto o con la vista. Estas sensaciones asocian la novela de Joyce con una condición profundamente estética y sensorial de dimensiones tan grandes que hace que el lector experimente la escena como si estuviese allí. En la minuciosidad que hace al tratar el lenguaje expone aquello que se oculta tras las líneas de la cultura, lo furtivo, lo que no se dice, lo que opera bajo las sombras; Ellman lo señala como el *mundo nocturno*.

*Buena parte de la existencia humana transcurre en un estado que no es comunicable mediante el lenguaje directo, una gramática preestablecida y una trama lineal». Toda persona pasa por este estado, pero Joyce concibió además una historia universal en que representaría el mundo nocturno de la humanidad. Este mundo nocturno se había asociado siempre a fantasías oscuras e inconcretas, pero nadie había descrito su funcionamiento. La labor fundamental de este turno de noche de la humanidad -su trabajo voluntario, aleatorio, semiconsciente- es la continua des-creación y recreación del lenguaje (Ellman, 1990, p. 127).*

Este artista dirige toda la atención de sus facultades como escritor a esta atmósfera implícita, descomponiendo y combinando las palabras a su antojo sin desligarse de las leyes fonéticas. De hecho, este juego lingüístico le permite acceder a ese mundo nocturno que los adultos reprimían pues; solo siendo un adulto inmaduro, o más bien, un niño y un adulto a la vez; conseguía desarrollar una narrativa tanto interior como exterior.

En el prólogo de sus *Diarios* (Musil, 2006), Jacobo Muñoz presenta a un pensador doblado de escritor o también lo contrario, un escritor habituado a pensar. Esta sutil composición señala al artista como alguien para quien la literatura es algo más que una vida apasionada. Desde esta alusión sólo puedo imaginar a Musil como un artista capaz de “*extenuar hasta los huesos con una meta intelectual emocional*” (2006, p. 9), y que era también perfectamente consciente de que al creador literario los pensamientos “*no le crecen en la inspiración sino a partir del saber de una época y de sus intereses*” (2006, p. 9).

Indagando en uno de tantos ejercicios musilianos, signados por la lentitud y por lo experimental, el protagonista del *Hombre sin atributos*, Ulrich, reivindica el tratamiento de la forma literaria como forma de pensamiento, algo similar a lo que hacemos cuando tratamos de abordar la formación como idea conceptual y como metáfora narrativa:

[...] *el lector descubre por él, que el yo idéntico, continuo, es una ilusión, una ficción metafísica. O que el yo no es estable en absoluto, tampoco como el cuerpo, está dividido, no es el sueño de sí mismo ni el escenario privilegiado de la autotransparencia. Es, a lo sumo, un agregado de relaciones psíquicas cuya unidad (insalvable) resulta meramente económica -es decir, apta para indicar las operaciones del pensamiento- y es susceptible de ser descompuesta en sus elementos simples constituyente* (Musil, 2006, p. 14).

¿Qué puede significar iniciar con un joven en tribulación para luego llegar a la formación de un hombre sin atributos? Inútil asumir una respuesta rápida. Algo parece cambiar en el ámbito de las valoraciones y de las relaciones éticas y estéticas. No hay nada firme, todo es transferible. Somos, en medio de las opiniones y sentimientos, mucho más parciales y marginales, inacabados, secundarios y accesorios. Esto es lo que advierte la sensibilidad de Musil. Una sensibilidad crepuscular, adecuada para un mundo donde la alta formación ya no tiene valor. De ahí, tal vez, la urgencia de la selección y la dificultad de su lectura.

En el artículo “*Robert Musil y Julio Cortázar: el poder oscilante en la cultura*” (Taranu,2013) muestra la figura de Musil como la de un escritor capaz de tomarse el mundo a través del espíritu que yace en un espacio solitario dentro de las horas del conticinio. Podríamos dar por obvio que su retraída forma de expresarse encaja perfectamente con la idea común de un artista ensimismado y condenado a la incomprensión; un genio que sobresale y se adelanta por encima de los demás. Tal vez si, pero lo que para Musil respecta, la ecuación resulta a la inversa: “*es la sociedad la que*

*presenta un lamentable retraso: No es que el genio tenga un adelanto de cien años respecto a su tiempo, sino que es el hombre medio el que está atrasado con cien años respecto a él”* (2013, p. 135)

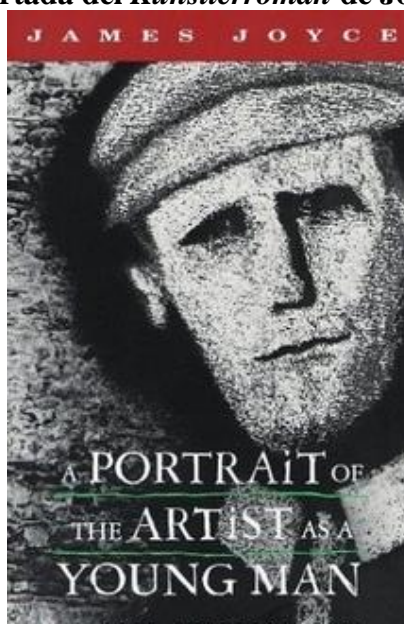
La autora Ilinca Taranu trae a colación la figura retórica de la ironía como elemento clave en la edificación de su obra literaria. La ironía es el don que el escritor austriaco utiliza para describir la realidad, pero también para hacerle una crítica, desarmarla, despedazarla y restaurarla de nuevo. *“El privilegio de la literatura es, en primer lugar, su posibilidad de utilizar constantemente la ironía, una ironía que, para Musil, no significa “una actitud de superioridad, sino una forma de lucha”*(2013, p.140) El tono irónico de su narrativa se derrama sobre cada capítulo poniendo en evidencia las conductas más oscuras de una sociedad hipócrita que se revuelca en su propia miseria.

## Capítulo 2 DOS KÜNSTLERROMAN CONTEMPORÁNEAS

### James Joyce

#### *Retrato de un artista adolescente*

**Figura 2**  
**Portada del *Künstlerroman* de Joyce**



**Nota:** Portada de una edición inglesa del retrato del artista adolescente. Recuperado de <https://aeroletras.org>

Escribir acerca de un genio, icono del siglo XX, es una tarea tan difícil como leer y entender en su totalidad su obra redactada de una manera tan genuina como el retumbar de su nombre en el mundo, James Joyce. Novelista Dublinés nacido en 1882 en el seno de una familia con costumbres católicas, mismas que atravesaría la vida de un joven *Joyce* en su paso por el colegio de jesuitas de Belvedere entre los años de 1893 y 1898. Más que un dato histórico, es el preludio de lo que, como lectores, iniciaremos junto a él en un ejercicio de alteridad por ese “otro” joven artista, adentrándonos entre las líneas trazadas en su libro: “*retrato de un artista adolescente*”.

Un libro considerado como *novela de iniciación* en donde su protagonista, cuenta con una conexión especial: allí su vida se ve plasmada en una serie de acontecimientos que vive desde su niñez pasando por el desarrollo que su cuerpo experimenta. En otras palabras, es la autobiografía

de un artista que intelectualmente sumergió su mente en Santo Tomás, Alejandro Dumas, Aristóteles, Lord Byron, Platón entre otras voces que hacían eco en su conciencia.

Para iniciar, el nombre que lleva el alter ego de Joyce -*Stephen Dedalus*- lleva consigo un significado oculto por el escritor: *Stephen* es la alusión a *San Esteban*, el primer protomártir del cristianismo apedreado hacia el año 36 d. c. Dedalus, o Dédalo, es aquel artífice del mundo antiguo conocedor de las artes oscuras y responsable de la creación del laberinto de creta, lugar donde internaron el fruto de la copulación de *Pasifae* -ninfa de creta- y el gran toro blanco de creta del rey *Minos*; “*el Minotauro*”. Esta analogía con su nombre enciende la llama de su imaginación que trasciende más allá de ver la vida rutinaria y monótona. Esta analogía es una invitación a perderse por los azares y las contingencias humanas; por el error, el elogio, la aceptación, el desprecio y otros caminos que conducen a lo desconocido.

Dedalus el joven arquitecto de caminos que escapan al destino de las demandas sociales, utiliza el laberinto para enseñar que la vida es un riesgo, y asumirlo, en su caso con acciones estéticas, cuestiona esas mismas exigencias que prometen una vida ideal, un país de cucaña, de mentiras eternas, de estar a salvo en el confort inocuo de vivir sin ninguna complicación. Es así como esta alegoría simboliza su periplo de un mundo ordinario a uno especial; transita por ritos de iniciación tales como su paso por aquel colegio de jesuitas, el trauma de un castigo injusto, la ilusión del primer amor, su primer encuentro sexual, la experiencia con la muerte; son caminos de un laberinto llamado vida.

Esta última referencia podría ser más puntual si consideramos que “*el retrato de un artista adolescente*” tiene como objetivo centrarse en la búsqueda del protagonista a su vocación. Existe allí una razón intrínseca en la figura del laberinto; mientras se aventura por seguir un camino, su mente rastrea insistentemente las distintas posibilidades; y esto es, lo esencial de su espíritu. Tiene enfrente una suma de vías por las que transita hasta encontrar sus límites; pero la única senda que permanece en su universalidad es la del arte.

Con todo, una pieza fundamental resalta, a mi parecer, en esta obra: la libertad. Es el cimiento en el que Stephen constituye el arte; pues sólo con la libertad es que alcanza el espíritu de lo estético.



Sin ella permanece en el laberinto obediente y sumiso; con ella, trasciende hasta lo más profundo de las tinieblas que adornan la oscuridad para surgir de nuevo a la luz. Es la libertad de dejar morir y soltar ese personaje dócil, para reinventarse a la luz con nuevas categorías, nuevos lenguajes que afirman la vida; vida que pasa desapercibida y que se anuncia con el llamado de la mortalidad que olvidamos. En palabras de Octavio paz, “el olvidado asombro de estar vivos”.

Siguiendo una de estas sendas, el héroe de esta obra está profundamente atravesado por su formación religiosa, tanto así, que gran parte de sus prácticas comprenden los momentos en los que se debía rezar y cómo se debía hacer. La cercanía con un ser supremo lo inquietaba de una manera tan desbordante que él mismo no entendía si su lugar en el mundo era mucho o poco ante los ojos de aquella figura a la que le debía, según la iglesia, todo lo que podía percibir con sus sentidos. Tan inquieto era su espíritu que hacía con su pensamiento un ejercicio de lo más minúsculo a lo más inmenso, al preguntarse ¿quién soy? Narrando su tensión así:

*“Pasó las hojas de la Geografía hasta llegar a la guarda y leyó lo que él había escrito allí. Allí estaban él, su nombre y su residencia.*

*Stephen Dédalus*

*Clase de Nociones*

*Colegio de Clongowes Wood*

*Salinas*

*Condado de Kildare*

*Irlanda*

*Europa*

*El Mundo*

*El Universo*

*Y luego leyó de abajo a arriba lo que había en la guarda hasta que llegó a su nombre. Aquello era él: y entonces volvió a leer la página hacia abajo. ¿Qué había después del universo? Nada. Pero, ¿es que había algo alrededor del universo para señalar dónde se terminaba, antes de que la nada comenzase? No podía haber una muralla. Pero podría haber allí una línea muy delgada, muy delgada, alrededor de todas las cosas. Era algo inmenso el pensar en todas las cosas y en todos los sitios. Sólo Dios podía hacer eso. Trataba de imaginarse qué pensamiento tan grande tendría que ser aquél, pero sólo podía pensar en Dios. Dios era el nombre de Dios, lo mismo que su nombre era Stephen. Dieu quería decir Dios en francés y era también el nombre de Dios; y cuando alguien le rezaba a Dios y decía Dieu, Dios conocía desde el primer momento que era un francés el que estaba rezando. Pero, aunque había diferentes nombres para Dios en las distintas lenguas del mundo y aunque Dios entendía lo que le rezaban en todas las lenguas, sin embargo, Dios permanecía siempre el mismo Dios, y el verdadero nombre de Dios era Dios.*

*Se cansaba mucho pensando estas cosas. Le hacía experimentar la sensación de que le crecía la cabeza. Pasó la guarda del libro y se puso a mirar con aire cansado a la tierra verde y redonda entre las nubes marrón. Se preguntaba qué era mejor: si decidirse por el verde o por el marrón, porque un día Dante había arrancado con unas tijeras el respaldo de*

*terciopelo verde del cepillo dedicado a Parnell y le había dicho que Parnell era una mala persona. Se preguntaba si estarían discutiendo sobre eso en casa. Eso se llamaba la política. Había dos partidos: Dante pertenecía a un partido, y su padre y el señor Casey a otro, pero su madre y tío Charles no pertenecían a ninguno. El periódico hablaba todos los días de esto. Le disgustaba el no comprender bien lo que era la política y el no saber dónde terminaba el universo. Se sentía pequeño y débil. ¿Cuándo sería él como los mayores que estudiaban retórica y poética? Tenían unos vozarrones fuertes y unas botas muy grandes y estudiaban trigonometría” (Joyce, 1996, pp. 15-16)*

La curiosidad, el temor y el no saber, eran sensaciones que conformaban su ser y combustible de una máquina de escribir mental que ajustaba inquietamente una y otra vez las comas en su vida, los puntos finales de relaciones con ese “otro” con el que no entablaba con facilidad un vínculo y optaba por alejarse y ensimismarse en los signos de interrogación que encasillan preguntas, en muchos casos, sin respuesta alguna.

Como cuando lo real aterrizó sobre su cuerpo dejando una huella imborrable y que generó un shock en su pensamiento, asimilando la vida injusta: por ejemplo, la de aquella escena del castigo inmerecido por parte del Padre Dolan. Allí el proscenio presenta en vivo el dolor de aquellas manos que sentía impropias azotadas con una palmeta similar a una regla que corregía la imperfección del castigado y que éste, a su vez, media el dolor en una escala terrorífica de sufrimiento descrito de forma angustiante en el siguiente pasaje:

*“Stephen levantó los ojos asombrado y vio por un momento la cara gris blanquizca y ya no joven del Padre Dolan, su cabeza calva y blanquecina con un poco de pelusilla a los lados, los cercos de acero de sus gafas y sus ojos sin color que le miraban a través de los cristales. ¿Por qué decía que se sabía de memoria aquella artimaña?*

*—¡Haragán, maulero! —gritó el prefecto—. ¡Se me han roto las gafas! ¡Es una treta de estudiantes ya muy antigua ésa! ¡A ver, la mano, inmediatamente!*

*Stephen cerró los ojos y extendió su mano temblorosa, con la palma hacia arriba. Sintió que el prefecto le tocaba un momento los dedos para ponerla plana y luego el silbido de las mangas de la sotana al levantarse la palmeta para dar. Un golpe ardiente, abrasador, punzante, como el chasquido de un bastón al quebrarse, obligó a la mano temblorosa a contraerse toda ella como una hoja en el fuego. Y al ruido, lágrimas ardientes de dolor se le agolparon en los ojos. Todo su cuerpo estaba estremecido de terror, el brazo le temblaba y la mano, agarrotada, ardiente, lívida, vacilaba como una hoja desgajada en el aire. Un grito que era una súplica de indulgencia le subió a los labios. Pero, aunque las lágrimas le escaldaban los ojos y las piernas le temblaban de miedo y de dolor, ahogó las lágrimas abrasadoras y el grito que le hervía en la garganta.*

*—¡La otra mano! —exclamó el prefecto.*

*Stephen retiró el herido y tembloroso brazo derecho y extendió la mano izquierda. La manga de la sotana silbó otra vez al levantar la palmeta y un estallido punzante, ardiente, bárbaro, enloquecedor, obligó a la mano a contraerse, palma y dedos confundidos en una masa cárdena y palpitante. Las escaldantes lágrimas le brotaron de los ojos, y abrasado de*

*vergüenza, de angustia y de terror, retiró el brazo y prorrumpió en un quejido. Su cuerpo se estremecía paralizado de espanto y, en medio de su confusión y de su rabia, sintió que el grito abrasador se le escapaba de la garganta y que las lágrimas ardientes le caían de los ojos y resbalaban por las arboladas mejillas.*

*—¡Arrodíllate! —gritó el prefecto*

*Stephen se arrodilló prestamente, oprimiéndose las manos laceradas contra los costados. Y de pensar en aquellas manos, en un instante golpeadas y entumecidas de dolor, le dio pena de ellas mismas, como si no fueran las suyas propias, sino las de otra persona, de alguien por quien él sintiera lástima. Y al arrodillarse, calmando los últimos sollozos de su garganta y sintiendo el dolor punzante y ardiente oprimido contra los costados, pensó en aquellas manos que él había extendido con las palmas hacia arriba, y en la firme presión del prefecto al estirarle los dedos contraídos, y en aquellos dedos y aquellas palmas que, en una masa golpeada, entumecida, roja, temblaban, desvalidos, en el aire.*

*—A trabajar todo el mundo —gritó el prefecto de estudios desde la puerta—. El Padre Dolan entrará todos los días para ver si hay algún chico perezoso y holgazán que necesite ser azotado. Todos los días. Todos los días” (Joyce, 1996, pp. 49-50).*

Es una escena de su infancia que culmina con el acto heroico de su denuncia con el rector; y aunque como lector podamos recordar alguna experiencia similar, el detalle minucioso de su descripción hace que las imágenes se adhieran a nuestro pensamiento y nos lleve a aquel pasillo que tuvo que recorrer en dirección a la oficina. Es sin duda un acontecimiento que irrumpe en los pensamientos del artista que poco a poco irá comprendiendo, a su manera, el mundo adulto que lo excede en autoridad. Las prácticas educativas que hacían de él un cuerpo dócil al servicio de los sacerdotes serían el fruto de un temor inmenso que se anidaba en los rincones de su corazón.

En efecto, este desequilibrio se halla evidentemente en las formas que los jesuitas utilizaban como método de enseñanza acudiendo a técnicas que: por un lado, comprendía el castigo físico y la flagelación, y por el otro, el psicológico donde el miedo, la humillación y la culpa dominan y adoctrinan en su conjunto, a los sujetos. Estas huellas en el alma y en el cuerpo que dejó su educación, llenarían de motivos las acciones heroicas de Stephen, y florecería de manera contestaría en la adolescencia, llevando una juventud dual: entre la figura religiosa y la pregunta constante por el ser.

El niño de los primeros capítulos que ha sufrido este castigo adopta las prácticas religiosas en su vida dando, por ejemplo, el valor significativo de no rezar antes de que las luces se apaguen, que se traduce en estar condenado; la herejía de considerar la hostia como comida y otras costumbres sagradas que realizaba, lo hacía con la intención de agradarle a esa inmensa figura de Dios, ocultando el temor que en realidad hace que el asuma estas conductas. El adolescente libre del

internado camina sin restricción por las aceras de Dublín; sumergido allí vive experiencias al máximo convencido de que el arte es la expresión divina que posee como forma de crear y no de imitar.

Paralelamente, el rito de iniciación a la vida sexual no pasaría desapercibido sobre su humanidad; la figura de la mujer que lo acompañaría siempre se vería expresada en la entrega absoluta de su cuerpo y de su alma a los brazos del femenino ser que lo llenaban de fuerza hasta el punto de sentirse invencible, sereno y sólido en el mundo. Esta figura estaría desde la pregunta aquella por el significado del beso que le daba su madre en el rostro; pasando por las manos finas, frescas y delgadas de su compañera de juegos Emma, incluso en la representación de la virgen María que guardaba consigo el culto entre los hombres a través del tiempo. Pero con las prostitutas iniciaría un idioma del que entendería otra expresión de la belleza:

*“Cruzaban de casa a casa muchachas y mujeres vestidas con trajes largos y chillones, perfumadas y despaciosas. Un temblor se apoderó de él y sus ojos se nublaron. Y ante su confusa vista, las llamas amarillas del gas se elevaban contra un cielo cubierto de nieblas, ardiendo como ante un altar. En los umbrales de las puertas y en los vestíbulos iluminados, había grupos misteriosos dispuestos como para un rito. Era otro mundo distinto: se había despertado de una soñolencia de centurias.*

*Estaba aún en mitad del arroyo sintiendo que el corazón le clamaba tumultuosamente en el pecho. Una mujer joven, vestida con un largo traje color rosa, le puso la mano en el brazo para detenerle y le dijo:*

*—Buenas noches, rico.*

*La habitación templada y luminosa. Una enorme muñeca estaba espatarrada sobre el amplio butacón de al lado de la cama. Trató de hacer articular a su lengua algunas palabras para parecer sereno, mientras veía cómo ella se iba despojando del traje, y observaba los movimientos sabios y orgullosos de aquella cabeza perfumada.*

*Y ella avanzó hasta él, que permanecía en medio de la habitación, y le abrazó alegre y reposadamente. Sus brazos redondos le ceñían contra ella; su cara se levantaba mirándole con una tranquila seriedad que él sentía tibiamente en el movimiento alterno y reposado de los pechos. Sentía la necesidad de romper en sollozos. Lágrimas de alegría y de consuelo brillaban en sus ojos extasiados y sus labios se entreabrían para hablar; pero la voz no salía de su garganta.*

*Y ella le pasó por el cabello su mano tintineante llamándole mala personita.*

*—Dame un beso —le dijo.*

*Pero los labios de él no sentían deseo de besarla. Lo que quería era verse ceñido firmemente entre los brazos de ella. Ser acariciado lentamente, lentamente, lentamente. Que entre aquellos brazos sentía haberse vuelto fuerte, impávido, seguro de sí mismo. Pero sus labios no se habían de inclinar para besarla.*

*De pronto, ella volvió la cabeza y le oprimió los labios con los suyos. Y él leyó lo que querían decir aquellos movimientos en los ojos francos que, levantados, le miraban. Era demasiado, cerró los ojos y se entregó a ella, en cuerpo y alma, sin conciencia de cosa de este mundo, salvo del sombrío roce, de la dulce hendidura de aquellos labios. Los sentía en*

*la carne y en el cerebro como conductores de un vago idioma. Y entre ellos sintió una desconocida y tímida presión, más sombría que el desfallecimiento del pecado, más dulce que el sonido o el olor” (Joyce, 1996, pp. 98-99).*

Decididamente, el infierno lo encontramos en esta transición del niño temeroso al adolescente que descubre la noción de un juicio sobre sus actos. Encontrar en las coquetas seducciones de las prostitutas el pecado que escribe con vehemencia en el capítulo III, ponen en la balanza su alma y el arrepentimiento. Las palabras feroces en el sermón del padre Dollan anunciaban repetidamente el sufrimiento y el dolor que padecería su alma en el infierno; los tormentos en sus sentidos se adherirán en lo más profundo de su conciencia arrancando hasta el último faro de esperanza en su pensamiento. Stephen narra el juicio del tribunal divino así:

*“Y mientras que los amigos se deshacían todavía en lágrimas a la cabecera del lecho, el alma era juzgada. En el último momento consciente, toda la vida terrena había desfilado ante la vista del alma y, antes de que pudiera reflexionar, el cuerpo había muerto y el alma estaba en pie, aterrada, delante de su tribunal. Dios, que había sido clemente tanto tiempo, iba a ser justo ahora. Había sido paciente largo tiempo, tratando de persuadir al alma pecadora, dándole tiempo para arrepentirse, dándole un plazo más todavía. Pero aquel tiempo había pasado. Había habido tiempo para pecar y recrearse, tiempo para hacer befa de Dios y de las advertencias de su santa Iglesia, tiempo para desafiar su majestad, para desobedecer sus mandamientos, para engañar al prójimo, para cometer un pecado tras otro pecado y ocultar a los ojos de los hombres la propia corrupción. Pero aquel tiempo había pasado. Ahora era la vez de Dios, y a El no se le iba a engañar. Cada pecado había de salir de su escondrijo, el más rebelde contra la divina voluntad y el más degradante para nuestra pobre y corrompida naturaleza, la más leve imperfección lo mismo que el más nefando delito. ¿De qué servía entonces haber sido un gran emperador, un gran general, un maravilloso inventor, o el más sabio entre los sabios? Todos eran lo mismo ante el tribunal de Dios. Y él había de premiar al bueno y castigar al malvado. Un solo instante bastaba para el juicio del alma de un hombre. Un solo instante después de la muerte del cuerpo, el alma había sido ya pesada en la balanza. El juicio particular estaba terminado, y el alma había pasado a la mansión de bienaventuranza, o a la cárcel del purgatorio, o había sido arrojada, dando aullidos, al infierno” (Joyce, 1996, pp. 110-111)*

Existen en la vida de Dédalus movimientos pasivos encarnados en el temor que siente en la niñez, mismos que se desplazarán hacia manifestaciones activas en el Stephen adolescente que lo convencen poco a poco de la idea de que es imposible concebir una vida de la mano de las normas impuestas por el catolicismo. Más allá de esto lo que presiente es que la religión elimina la vitalidad de su espíritu restándole fuerza a su sensibilidad artística que es opacada detrás de la silueta omnipotente del Dios católico. De esta manera, el retrato del artista adolescente culmina con un héroe apartado de toda la noción de Dios y un James Joyce que alza la voz en contra de la iglesia

culpándola de llevar un discurso enajenante que despoja a los hombres de la voluntad de vivir y decapita la inmanencia de sus vocaciones.

## Robert Musil

### *Las tribulaciones del estudiante Törless*

Figura 3.  
Portada del *Künstlerroman* de Musil



*Nota: Portada de una edición alemana de las tribulaciones del estudiante Törless  
Recuperado de <https://blogs.uoregon.edu>*

En la ciudad de Klagenfurt ubicada al sur de Austria, nacería uno de los novelistas más representativos del siglo XX. El 6 de noviembre de 1880, en el seno de una familia de la baja nobleza, la señora de la casa de la familia Musil daría a luz al escritor de “*Las tribulaciones del estudiante Törless*”; obra que narra el desarrollo de la vida, desde la niñez hasta la adolescencia, de un estudiante en la escuela superior de cadetes.

Bajo la calificación que se le atribuye al tono de su escritura, se encuentra dentro de la literatura *Künstlerroman* o novela de artista. Aunque, claramente encontramos allí el tinte autobiográfico en sus pasajes: Musil cursó sus estudios en dos instituciones parecidas a las del libro entre los doce y dieciséis años. Sin embargo, esto es tan solo lo superficial de la lectura. Al releer la obra, el entusiasmo que nace de la revisión se instala en varios apartados de las 192 páginas, derrumbando

el imaginario de un lector apresurado que suele ver esta novela, breve en su extensión, sin trascendencia y cansadora.

Para iniciar, *Las tribulaciones del estudiante Törless* inserta un grado de confusión y angustia que el propio título de la novela anuncia. Aunque en español se halla traducido como “tribulaciones”, que hace referencia a una conmoción o angustia que produce algún acontecimiento, el original en alemán es “*Verwirrung*” que se interpreta como desorden o confusión. Las traducciones en inglés hacen guiño, quizá, a su originalidad titulada “the confusions of young Törless”, traducciones deliberadas que compactan precisamente con las ambivalencias y complejidades de la adolescencia.

En este sentido, Musil expresa en su alter ego Törless, la angustia que siente por la separación de sus padres en un rito de separación que atraviesa sus sentidos con una fuerza tan violenta que nada conseguía deslumbrar su ser interior. La decisión de sus padres de haberlo enviado al instituto de W, representaba la condición de un exiliado, pues, no solo se separaba de su familia sino también de su hogar y su ciudad natal. Viviría en un mundo cubierto por altos muros, rudas costumbres y figuras masculinas, donde experimentaría nuevos estadios emocionales atravesados por pensamientos y deseos profundos en la búsqueda de su lugar en el mundo.

*“Esta decisión costó más tarde muchas lágrimas, pues casi en el momento mismo en que el portón del instituto se cerró irrevocablemente detrás de él, el joven Törless comenzó a sentir una vehemente, violenta, nostalgia por su hogar. Ni las horas de clase ni los juegos que se practicaban en el césped del vasto parque, ni las otras distracciones que el establecimiento ofrecía a sus internos, consiguieron cautivarlo. Apenas participaba en ellos: todo lo veía como a través de un velo, y hasta durante el día necesitaba a menudo esforzarse para ahogar un contumaz sollozo; por las noches dormía siempre sumido en lágrimas (...) Lo curioso era que esta tenaz, consumidora nostalgia que sentía por sus padres tenía algo nuevo y extraño. Antes nunca se le había ocurrido que pudiera sentir tal cosa, había aceptado con gusto la idea de ingresar en el instituto y hasta rompió a reír cuando la madre, al despedirse por primera vez, no podía apartarse de él, en medio de las lágrimas. Y aquello estalló de pronto, en su interior, como algo elemental, sólo después de haber pasado algunos días en el instituto y de haberse sentido relativamente bien.”*(Musil,1984 pp.8-9)

El sentimiento de nostalgia que nacía en su interior las tramitaba sobre la escritura de cartas que enviaba todos los días a sus padres. Detrás de la pluma hallaba un mundo distinto en el que conseguía momentáneamente librarse del pensamiento inútil y sin sentido del nuevo mundo al que

debería enfrentarse. Sin embargo, estas cartas funcionan como ombligo umbilical que lo ataba a sus referencias primarias intuyendo en él la sensación de pertenecer todavía a ellos:

*“Escribía cartas a su casa casi diariamente, y tan sólo en ellas vivía. Todo lo demás le parecía borroso, carente de significación, paradas inútiles en su camino, como las cifras de las horas de la esfera de un reloj. Pero cuando se daba a escribir, sentía algo extraordinario, exclusivo; en él se elevaba algo así como una isla pletórica de luz y de maravillosos colores de entre el mar de grises sensaciones que día tras día lo circundaban, frías e indiferentes. Y cuando, durante la jornada, en los juegos o en las horas de clase, pensaba que por la noche escribiría su carta, tenía la sensación de que, pendiente de una invisible cadenilla, llevaba oculta una llave de oro con la cual, cuando nadie lo viera, podría abrir el portón de maravillosos jardines”* (Musil, 1984, p. 9).

En conjunto, esta extraña y confusa sensación está perfectamente representada, hasta el punto de que, como lector, logra conectar y percibir la agudeza de la escena con la experiencia personal que no es fácil de expresar genuinamente como Musil lo hace. El rito de separarse de los padres comprende un sufrimiento que resulta ser insoportable y extraño; un sufrimiento que encarna Törless como rastro sobre su cuerpo que lo acompañara en su vida, pero que, en la adolescencia desaparecería sin dejar la tranquilidad que esperaba , *“sino que dejo en el alma del joven Törless un nuevo vacío, y en ese vacío, (...) reconoció que no se trataba de una vana nostalgia, (...) sino de algo positivo, de una fuerza del alma”* (Musil, 1984, p.10)

Siendo adolescente, el joven Törless inicia otra etapa de su vida en la que, sin estar sus padres, trataba de encontrar un apoyo que lo conmoviera. En este punto la figura de un personaje prepararía sensaciones inquietantes en su interior; se vería reflejado en la peculiar atracción que sentía por el príncipe H, que describe así:

*“Un día ingresó en el instituto el joven príncipe H., que pertenecía a una de las familias nobles más influyentes, antiguas y conservadoras del imperio.*

*A todos los demás compañeros les parecieron inexpresivos y afectados sus suaves ojos; y la manera que tenía de echar hacia afuera una cadera cuando estaba de pie, y de jugar con los dedos cuando hablaba, les hacía reír y les parecía femenina. Pero se burlaban especialmente de él porque no lo llevaron al instituto los padres, sino que lo hizo el que hasta entonces había sido su preceptor, un doctor en teología, miembro de una comunidad religiosa.*

*Pero, desde el primer momento, ese estudiante produjo en Törless una fuerte impresión. Acaso influyera en ello la circunstancia de que se trataba de un príncipe admitido en la corte; en todo caso, era una clase de persona diferente a las que hasta entonces había conocido.*

*El silencio de un antiguo castillo rural y los piadosos ejercicios espirituales parecían aún emanar de él. Cuando andaba, lo hacía con movimientos suaves, elásticos, con ese no sé*



*qué de tímido apocamiento y de concentración en sí mismo que delataba la costumbre de atravesar en línea recta y con paso firme salas y salas vacías, lugares en los que cualquier otra persona se desplazaría lentamente, a través de los rincones invisibles de los cuartos desiertos.*

*Para Törless, el trato con el príncipe constituyó, pues, una fuente de delicados goces psicológicos. Se inició en ese conocimiento de los hombres que enseña, por el tono de la voz, por la manera de tomar la mano, el modo de callar y la expresión del cuerpo cuando se acomoda a un lugar -en suma, por actos apenas perceptibles, pero bien significativos-, a reconocer y a gozar la personalidad espiritual de otro.*

*Törless vivió durante ese breve período como en un idilio. No le sorprendía la religiosidad de su nuevo amigo, que, para él, procediendo como procedía de una casa de burgueses librepensadores, era algo enteramente extraño. La aceptó más bien sin pensarlo mucho y, a sus ojos, ese carácter otorgaba al príncipe cierta superioridad, ya que realzaba la condición de ese joven del que Törless no sólo se sentía completamente diferente, sino excluido de toda comparación*

*En compañía del príncipe, Törless se hallaba protegido, como en una capilla aislada, separada del camino principal. La idea de que no le correspondía hallarse en tal lugar se desvaneció ante el goce que le producía mirar la luz del sol atravesando las ventanas de la iglesia, y dejó que su mirada resbalase por la superficie del inútil oropel que escondía el alma de aquel ser. Así fue como Törless consiguió un retrato confuso de su amigo, de quien no podía hacerse ninguna idea concisa; como si sólo hubiera esbozado su silueta trazando con el dedo un arabesco bello pero complicado y en absoluto fiel a las leyes de la geometría.”.(Musil, 1984, pp.11-12)*

Toda la monotonía que le agobiaba, en su estadía en el instituto, de pronto se interrumpe por la llegada de este “otro” sujeto que lo distanciaba de lo conocido hasta ahora, llevándolo a agudos debates internos entre el valor del conocimiento y la razón. Su amistad se vería afectada precisamente por el entendimiento racional de Törless al debatir sobre asuntos religiosos que lo llevaron a adoptar una posición desafiante y agresiva que apagó la llama interior del dulce príncipe.

Así, la búsqueda realizada por el Joven Törless lo conduciría a enfrentarse a los más oscuros pensamientos, derivados de su subjetividad y la relación exterior: sus amigos y la institucionalidad que indicaba lo moralmente correcto. Durante la primera parte, la descripción del personaje se realiza según los estados que experimenta al separar la realidad y al no hallar una explicación racional de su misterio que lo entregaría por completo a las aventuras de sus amigos del instituto caracterizados por ser violentos. Arrojado a aquellos instintos, hallaría un tipo de conocimiento contrario al de la razón que viola y atenta las reglas morales. La sexualidad podría haber sido el instinto que abriría paso al espíritu, y liberada en esta etapa de la adolescencia, un nuevo rito de iniciación se manifestaba ante el cuerpo del joven. El primer contacto con Bozena representa esta manifestación:

*“Törless no era ambicioso. En tales manejos siempre estaba presente la aversión a comenzarlos y el temor a las posibles consecuencias. Sólo su fantasía echaba a andar por torcidos caminos. A medida que los días de la semana transcurrían plúmbeos, uno tras otro, sobre su vida, comenzaban a atraerlo estos cáusticos encantos. Al recordar sus visitas, imaginaba en ellas una tentación, una seducción singularísimas. Bozena se le representaba como una criatura de tremenda vileza y las relaciones que mantenía con ella, las sensaciones que con ella había conocido, como un culto horrendo en el que él mismo era la víctima de la inmolación. Le hechizaba dejar atrás todo aquello en que estaba encerrado, su posición distinguida, los pensamientos y sentimientos que le inculcaba, todo aquello que no le importaba nada pero que le ahogaba. Sentía el violento hechizo de precipitarse hacia aquella mujer en loca carrera, desnudo, despojado de todo.*

*Por lo demás, no se trataba de nada que no fuera común entre los jóvenes. Si Bozena hubiera sido pura y hermosa y él hubiera podido amar a esa edad, probablemente la habría mordido para hacer que en él y en ella el placer se elevara hasta el dolor. Porque la primera pasión de los adolescentes no es amor de uno por el otro, sino odio contra todo.*

*No es que la primera pasión esté acompañada por la incomprensión de los propios sentimientos y la extrañez que el mundo nos causa a esta edad, sino que estas cosas son el único fundamento no fortuito de tales pasiones. Y esas mismas pasiones son una evasión, para la cual el "ser dos" no significa otra cosa que una soledad redoblada.*

*Casi toda pasión primera dura poco y deja detrás de sí un gusto amargo. Es siempre un error, un desengaño. Uno no se comprende a sí mismo y no sabe a quién atribuir la culpa. Y eso ocurre porque la relación entre los personajes del drama es, en su mayor parte, fortuita, casual: ellos son compañeros ocasionales de una fuga. Después del apasionamiento, ya no se reconocen. Advierten en el otro oposiciones, porque ya no ven lo que tenían en común.*

*Pero algo distinto ocurría en Törless: se sentía solo.*

*La vil prostituta entrada en años no podía desatar todo lo que había en él. Pero como era mujer, podía hacer asomar prematuramente a la superficie aspectos del interior de Törless que, como brotes que debían madurar, aguardaban aún el momento del fruto.*

*Ésas eran, pues, las extrañas imágenes y las fantásticas irritaciones de Törless; sólo que muchas veces se sentía llevado a arrojarse al suelo y a gritar de desesperación”. (Musil, 1984, pp.38-39)*

Sin embargo, este encuentro con el “otro” sexo a través de Bozena, produjo en el interior del joven Törless una excitación extraña que tensionaba sus sentidos. Se encontraba entre la figura enmarañada y sucia de la prostituta y la imagen pura y carente de codicia de su madre; una relación oculta que se instala por encima de todas las reglas morales y juicios de razón que lo excitaban y al tiempo perturban, obligando a buscar respuestas en el orden del mundo.

*“Entonces había pensado repentinamente en su propia madre y todavía no había logrado desprenderse de ese pensamiento. Tenía la impresión de que sólo se había filtrado tenuemente a través del umbral de la conciencia -relampagueante o remoto e impreciso-, marginal, sólo como visto al vuelo..., apenas se lo podía considerar un pensamiento. Pero inmediatamente había seguido una serie de preguntas que era menester disimular: "¿cómo era posible que la existencia de esta abyecta Bozena pudiera aproximarse a la de su madre?, ¿que las dos se agolparan alrededor de un mismo pensamiento?, ¿por qué no inclinaba*

*Bozena la frente hasta el suelo cuando hablaba de ella?, ¿por qué no surgía un abismo que mostrara que nada de común había en una y otra? Esta mujer es para mí una maraña de todas las concupiscencias sexuales, y mi madre una criatura que hasta ahora pasó por mi vida sin nubes, inaccesible, clara y sin sombras, como un astro que está más allá de toda codicia...*

*Pero todas esas preguntas no apuntaban a lo esencial. Apenas le rozaban. Eran algo secundario, algo a lo que Törless había llegado posteriormente. Se multiplicaban sólo porque no se referían a lo propiamente importante. Eran meros pretextos, evasiones de lo que, de manera súbita, instintiva, preconsciente, él había sentido desde el principio como una sucia relación. Con los ojos, Törless se impregnaba de la imagen de Bozena y mientras tanto no podía olvidar a su madre. A través de él, las dos estaban de alguna manera relacionadas. Todo lo demás eran pensamientos que se enroscaban alrededor de esta asociación de ideas. Ella era la única cosa importante. Pero, como los afanes por quitarse aquello de encima eran vanos, la relación fue cobrando una terrible, imprecisa significación, que acompañaba todos sus esfuerzos como una páfida sonrisa". (Musil, 1984, pp.41-42)*

No obstante, la sexualidad de Törless se manifestaría en escenas repulsivas (para él) como aquella en la que se encontraba a solas con su amigo Beineberg. El cuerpo de su camarada le suscita una sensación impúdica que quedaría registrada con un detalle anatómico impecable del que él mismo se sentía sorprendido, pues, esta ocurrencia entraba en su pensamiento de manera inadvertida, y consigo, sustentaba la exploración sexual que se enganchaba a la belleza de los cuerpos.

La idea del cuerpo como objeto sexual es exaltada de mejor forma en las escenas de castigo que se le impartían a su compañero Basini. Törless se hallaba en una confusión: en primer lugar, se empeñaba en corregir las acciones de Basini denunciando con las autoridades del instituto; en segundo lugar, disponía de todo su pensamiento con la intención de encontrar conocimiento que del acontecimiento pudiera surgir. De esta manera, su forma de actuar se vería estrechamente relacionada con distintos discursos como los de sus padres, el instituto y la iglesia encaminados al que hacer con su compañero.

Esta atracción resulta inevitable, pues, encontraría en la figura desnuda de Basini una belleza sensual que comúnmente asociaría a la de una mujer. La escena inicia en el momento en el que Törless se encontraba en un estado de excitación que deseaba entregarse por completo a sus impulsos de lanzarse encima de su compañero. Luego de eso, se hallarían uno enfrente del otro en el cuarto secreto de arriba y la desnudez de su amigo inspirarán lo siguiente:

*“Cuando se volvió, Basini estaba frente a él, desnudo. Involuntariamente, Törless retrocedió un paso. La repentina aparición de ese cuerpo desnudo, blanco como la nieve, detrás del cual el rojo de las paredes parecía sangre, lo deslumbró y lo intimidó. Basini tenía hermosas formas. Su cuerpo estaba desprovisto casi de todo rastro de líneas viriles. Era de una delgadez esbelta, casta, como la de una muchacha; y Törless sintió que la imagen de esa desnudez encendía sus nervios con cálidas, blancas llamas. No podía sustraerse a la fuerza de esa belleza. Antes no había sabido lo que era la belleza, porque, ¿qué podía saber del arte a su edad? Hasta una cierta edad, cuando uno ha sido educado al aire libre, el arte es una cosa incomprensible y aburrida.*

*Pero ahora la belleza se le había manifestado por el camino de la sensualidad. Secretamente, de improviso De la piel desnuda se desprendía como un aliento cálido, enloquecedor, una suave y voluptuosa coquetería. Y sin embargo, en aquel cuerpo había algo de solemne e inexpugnable que incitaba a doblar las manos en señal de respeto.*

*Pero, pasado el primer momento de sorpresa, Törless se avergonzó tanto de una cosa como de la otra. “¡Pero, si es un hombre!” El pensamiento le sublevó; más, así y todo, le parecía que una muchacha no podía estar hecha de otra manera” (Musil, 1984, p. 133)*

La belleza que es ligada al cuerpo de su compañero, con todo lo que de él deviene, no logran sacar del aislamiento al joven Törless y solo puede relacionar esta experiencia a lo sexual; de allí que la novela tenga un tinte perturbador, pues; de alguna manera que ni él mismo comprende en su totalidad, disfruta del sufrimiento físico que recibe Basini.

Para finalizar, surge constantemente en el corazón de las reflexiones del joven Törless una sensación de soledad que se asemeja a la puesta del sol en el horizonte, cediendo el paso a la oscura noche y al silencio de la naturaleza. Un sentimiento que narra con profunda sensibilidad a su amigo Beineberg, a partir de un recuerdo infantil que memorizo con precisión.

*“-oye Beineberg -dijo Törless sin volverse-, durante el crepúsculo hay siempre algunos instantes de una singularidad total. Cuando los vivo, me vuelve a la memoria el mismo recuerdo. Yo era muy pequeño y jugaba una vez en el bosque a esa hora. La muchacha que me cuidaba se había alejado. Yo no lo sabía y creía que la tenía cerca. De pronto algo me obligó a mirar en derredor. Sentí que estaba solo. Sobrevino de pronto un gran silencio, y cuando paseé la mirada, me pareció que me estaban contemplando los árboles, silenciosamente, dispuestos en círculo. Rompí a llorar. Me sentí tan abandonado de los mayores, a merced de seres inanimados... ¿qué significaba eso? Y todavía lo siento con mucha frecuencia. ¿qué es ese súbito silencio que parece una voz que no oímos?*

*-no sé lo que quieres decir, pero ¿por qué no iban a tener las cosas lenguaje? ¿no podemos ni siquiera afirmar con seguridad que no tienen alma!*

*Törless no respondió. No le gustaba la manera especulativa de Beineberg.*

*Al cabo de un rato, éste dijo:*

*-¿por qué miras constantemente hacia afuera? ¿qué encuentras en eso?*

*-sigo pensando en lo mismo.*

*Pero en verdad estaba pensando en otra cosa, sólo que no quería confesarlo. Únicamente por unos minutos había podido soportar la tensión de antes, ese guardar un misterio grave y la responsabilidad de la vida, en medio de relaciones aún imprecisas. Ahora volvía a*

*sobrecogerle aquel sentimiento de soledad y abandono que seguía siempre a los momentos de extremada tensión. Sentía que había en ello algo aún demasiado difícil de alcanzar, pero que estaba allí presente, aunque, en cierto modo, sólo en el fondo y como al acecho: la soledad.*

*Por el desierto jardín pasaba bailando, de vez en cuando, frente a la ventana iluminada, una hoja que dejaba una estela clara en medio de la oscuridad. Las tinieblas parecían desvanecerse, retroceder, para volver a avanzar al instante siguiente y permanecer inmóviles como un muro frente a la ventana. Esas tinieblas formaban un mundo en sí mismas. Era como si un ejército negro de enemigos hubiera llegado a la tierra, hubiera dado muerte a los hombres, o los hubiera expulsado, o les hubiera hecho cualquier otra cosa, de modo que no quedaran ni rastros de ellos.*

*Y a Törless le pareció alegrarse de tal espectáculo. En ese momento, no le gustaban los seres humanos, los mayores, los adultos. Nunca le gustaban en la oscuridad. Estaba acostumbrado a alejarlos de sí en el pensamiento. Entonces el mundo le parecía una morada desierta, sombría. Y en el pecho le crecía un terror, como si ahora debiera buscar, a través de salas y salas -oscuras salas, en las que no podía saberse qué cosa escondían los rincones-, franqueando a tientas los umbrales que el pie de ningún otro ser humano iba ya nunca a franquear..., hasta que en una cámara se cerraban súbitamente las puertas frente a él y a sus espaldas, y se encontraba ante la propia señora de las negras huestes. Y en ese mismo momento, se cerraban también todas las otras puertas por las que él había pasado y sólo a lo lejos, junto a los muros, las sombras de las tinieblas, cual negros eunucos, permanecían de guardia para alejar la proximidad de los hombres.*

*Ésa era su manera de sentir la soledad, desde que lo habían dejado una vez abandonado, en el bosque, donde lloró. Esa soledad tenía para él el encanto de una mujer y de algo no humano. La sentía como una mujer, sólo que el aliento de ella era una estrangulación en el pecho; el rostro, un vertiginoso olvidar de todos los rostros; y los movimientos de las manos, terrores que le corrían por el cuerpo...” (Musil, 1984, pp.29-30)*

La soledad de su ser es característica del silencio que encuentra en la ausencia del otro. Una asociación de ideas que lo aíslan en las tinieblas desesperantes y vacías de un lenguaje sin traducción. Un *sin saber* que lo obliga a buscar respuestas en los acontecimientos exteriores vinculados con su *yo*, que dan paso a sus primeros tintes de desarrollo interior que se manifestaría con la capacidad de asombro por sentir a las personas, las cosas, y cada vez más a él mismo.

### Capítulo 3

#### Conclusiones

#### *La formación en las novelas de artista*

En este trabajo se abordó la noción de *Künstlerroman* a partir de dos novelas *Bildung contemporáneas* para luego, describir algunos elementos del lenguaje formativo presentes allí. Lo más importante del abordaje de la novela de artista es que existe una estrecha vinculación de ésta con la noción de *Bildung*. Esta idea es el corazón de nuestro trabajo pues, su esencia descansa en las líneas más íntimas, tanto de la *Bildungsroman* como de la *Künstlerroman*. De acuerdo a esto, hemos caracterizado al artista, héroe principal en estas narrativas, como el elemento clave para definir a la “novela de artista” o *Künstlerroman* ya que, en términos de la *Bildung*, se distingue de otras por la formación estética que supone un alto desarrollo de la sensibilidad.

La formación estética en el artista requiere una profunda reflexión sobre la naturaleza misma del arte en su dimensión humana; exige cavar en los terrenos íntimos de una conciencia que vuelve sobre sí para reclamar, además de carácter, juicio estético. La atribución que el artista de estas novelas le da a lo bello o a la belleza es tan subjetiva como su cosmovisión, lo que genera fuertes movimientos en el pensamiento que colisionan con los principios éticos. En otras palabras, el límite para el artista no es ético sino estético, a eso alude Schiller cuando dice que “el camino de la libertad es la estética” en sus cartas para la educación estética del hombre.

Este gesto formativo aparece, aunque no de la misma manera, en el desarrollo de los héroes de las dos *Künstlerroman* contemporáneas. Por ejemplo, la figura del cuerpo humano; en la sensibilidad de Stephen Dedalus se vincula a la imagen de la mujer. En ella encuentra el sentido de la belleza que penetra hasta su alma y que, como eco, retumba en el pensamiento del artista desde los tiernos albores de su infancia hasta su transición a la adolescencia. La forma femenina en Joyce es uno de los lenguajes de su formación que no pasa por un asunto vano y fútil, sino que baila en la reflexión de una conciencia inquieta volviendo una y otra vez sobre su madre, su amiga Emma, la prostituta, la chica del lago y la virgen María. Es más, este lenguaje femenino en el artista lo impulsa a iniciar

sus primeras experiencias sexuales, pasando por la culpa que acarrea el pecado mortal de copular con una prostituta, hasta liberar su conciencia a través de los ojos de una mujer.

En Törless los detalles femeninos se encuentran paradójicamente en el cuerpo del hombre. Aunque en los primeros capítulos de la novela una extraña sensación lo inquieta al relacionar la dulce figura de su madre con la vulgar efigie de la prostituta, el cuerpo de sus amigos parecía sembrar en él una especie de atracción de tintes sexuales. Las manos, los dedos, la piel e incluso la voz de algunos de sus compañeros de escuela, agitan los sentidos del joven artista que, angustiado, busca las razones de esa extraña sensación, encontrando en la belleza minuciosa de cada expresión de los cuerpos la señal artística de espíritu.

La formación estética de los personajes da cuenta de la ingeniosa manera que utilizan los autores para comunicar su propia formación a través de las letras. Como se anunciaba en nuestro trabajo, Stephen Dedalus y Törless son la representación literaria de James Joyce y Robert Musil, esto fundamenta la relación vida - arte traducida en sus obras. No será posible negar que todo *Künstlerroman* ofrezca el interés adicional de constituir un mirador privilegiado sobre las más profundas convicciones estéticas de sus autores. El género posee una obvia y espontánea afinidad con la vena o diversificado filón de memorias, autobiografías y toda literatura de orden íntimo o confesional.

Paralelamente, el viaje interior del artista aparece como lenguaje formativo en las *Künstlerroman*. Las novelas de formación presentan la metáfora del viaje como un ritual de iniciación, mientras que las novelas de artista profundizan en la formación del héroe que está en constante movimiento interior. Un viaje que realiza el artista en dirección hacia los espacios más inexplorados de su condición humana, haciendo de él un psiconauta que se abre campo en el cosmos de su espíritu. El periplo inmanente del protagonista le exige estar atento a los cambios exteriores que danzan al ritmo incontingente de la vida; demandan de él cada fuerza que emana de sus sentidos. Así lo demuestra el retrato de Joyce y las tribulaciones de Musil.

A partir de estos elementos, el trabajo de grado ha ofrecido un panorama más definido para la identificación de las novelas de artista. Quedan aún otros asuntos referentes al fructífero manejo

de estas novelas tanto en el campo del licenciado en psicología y pedagogía como en la relación del artista con la sociedad. Estos cuestionamientos nos invitan a reflexionar sobre la relación de la *Künstlerroman* con el campo de la pedagogía; podríamos someter este género narrativo a una pedagogización que transforme estas obras en una herramienta productiva en la escuela, respondiendo quizá, a estándares que miden la utilidad que tiene sobre la enseñanza de algún saber. Sin embargo, la inutilidad le apuesta a la formación humana y no responde a resultados exigidos por la lógica del capital; el proceso auto formativo humano que se narra allí da cuenta, no solo del protagonista y su viaje, sino también el del autor y el lector. En otras palabras, la formación del artista coincide con la formación del lector.



## Bibliografía de referencia

- Arango, C. (2009). La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios. *Revista Folios*, Núm. 30, pp. 127-134.
- Bajtín, M. M. (1999). [1982]. *Estética de la creación verbal*. México: F.C.E.
- Barthes, R. (1994). *La aventura semiológica*. Barcelona: Planeta.
- Baudelaire, C. (1961). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Bogotá: Aula de humanidades.
- Diazgranados, C. (2014) *José Martí o la tentativa de novelear: una aproximación a la “novela de artista”* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca nueva
- Dilthey, W. (2016). [1905]. *Obras de Dilthey, IV. Vida y poesía*. México: F.C.E.
- Eco, U. (1998). [1962]. *Las poéticas de Joyce*. Barcelona: Lumen.
- Ellman, R. (1990). *Cuatro dublinese*s. Barcelona: Turquets Editores S.A
- Gadamer, G (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Horlacher, R. (2015). [2004]. *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro.
- Joyce, J. (1996). [1916]. *Retrato del artista adolescente*. Madrid: Alianza.
- Joyce, J. (1995). [1914]. *Dublinese*s. Barcelona: RBA Editores.
- Kant, I. (1998). [1771]. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kafka, F. (1924). *El artista del hambre*. Madrid: Casimiro libros
- Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Educación*, Núm. 36, pp. 40-65.
- Koval, M (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.
- Larrosa, J. (2013). [1998]. *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Levin, H. (1959). *James Joyce. Introducción crítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lukács, G. (1974). [1920]. *Teoría de la novela*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- López, M. (11 de septiembre de 2013). *Bildungsroman. Historias para crecer*. Tejuelo, (18), P. 62-75
- Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria: Fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta.
- Musil, R. (2006). [1976]. *Diarios, 1899-1942*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Musil, R. (2006). [1976]. *Diarios. Notas y apéndices*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Musil, R. (1984). [1906]. *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Bogotá: Oveja Negra.
- Nietzsche, F. (1994). [1881]. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas. una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, Núm. 33, pp. 9-25.
- Ochoa, J. M. (2006). *El yo en la literatura hispanoamericana del siglo XIX. El ciclo autobiográfico de Domingo Faustino Sarmiento*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Olney, J. (1991). Algunas versiones de la memoria / algunas versiones del bios: la ontología de la autobiografía. *Suplementos Anthropos*, Núm. 29, pp. 33-47.
- Plata, F. (2009) *La novela de artista: el künstlerroman en la literatura española finisecular*. Austin: The University of Texas.

- Salmerón, M. (2002). *La novela de formación y peripecia*. Madrid: A. Machado Libros.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-Textos.
- Taranu, I (2013). Robert Musil y Julio Cortázar: el poder oscilante en la cultura. *Revista nuestra América*, Núm. 9, pp. 133-147
- Vega, P. (2013). “Carolina Coronado y la Künstlerroman”. En: A. Ubach Medina (ed.) *Tejedora de palabras. La lengua y la literatura en relación con los medios de comunicación social*. Madrid: Fragua, pp. 299-312.
- Vierhaus, R. (2002). *Formación (Bildung)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Wilde, O. (1986). *Ensayos. Artículos*. Barcelona: Orbis.
- Zweig, S. (1957). [1953]. *La pasión creadora. Artistas, poetas, novelistas y críticos*. México: Editorial Diana.