



Correggio, *Júpiter y Antíope*, (hacia 1524-1525). París, Museo del Louvre

LA FORMACIÓN COMO NOVELA:
PERSPECTIVAS
DE *TRISTRAM SHANDY*

Jürgen Oelkers

RESUMEN

LA FORMACIÓN COMO NOVELA: PERSPECTIVAS DE TRISTRAM SHANDY

*Contra las concepciones de la formación como progreso lineal, como mejoramiento creciente, **Tristram Shandy**, de Sterne, la concibe como novela de la vida, esto es, saber que permanentemente se tiene que instruir sobre sí mismo, pues el aprender siempre continúa.*

RESUMÉ

LA FORMATION COMME ROMÁN PERSPECTIVES DE TRISTRAM SHANDY

*Contre les conceptions de la formation en tant que progrès Unéaire, amélioration qui s'accroît, **Tristram Shandy**, de Sterne concoit la formation en tant que román de la vie, qa veut diré, savoir qu'on doit s'instruire constamment sur soi mime, car l'apprentissage sefait en continu.*

ABSTRACT

EDUCATION AS A NOVEL: TRISTRAM SHANDYS PERSPECTIVE

*Against the conceptions of education as a linear process, as an ongoing upgrading, **Tristram Shandy**, de Sterne concernes it as i novel of Ufe, that is, to know that one must teach about one's selffor leaming ahoays continúes.*

PALABRAS CLAVE

*Novela de formación, Formación, Educación, Sterne, Lazorence, Tristram Shandy
Education Novel, Training, Education, Sterne, Lawrence, Tristram Shandy*

LA FORMACIÓN COMO NOVELA: PERSPECTIVAS DE *TRISTRAM SHANDY*"

Jürgen Oelkers

Traducido del alemán: Andrés Klaus Runge"

All this is a sentence in a day
Gertrude Stein, *Hozo to Write*

En el *Plan de una antropología comparada*, Wilhelm von Humboldt supo decir con exactitud lo que una "correcta teoría de la formación" sería: ella describiría un proceso, no de nivelación, sino de individuación; pero uno que tendiera *al orden*. "Falsa" sería entonces la formación del hombre si se dedicara al simple individuo, sin vincular lo singular "con una totalidad"; correcta sería, contrario a ello, la siguiente formación: «el hombre debe dejar que todas las relaciones en las que él se encuentra actúen sobre él, no debe rechazar el influjo de ninguno en particular, pero debe cultivar el influjo de todos a partir de sí mismo y según principios objetivos» (Humboldt, 1980, 346). Así, de la objetivación se origina "una forma espiritual interna" (347), es saber, en tanto influencia recíproca entre *sentimiento* y *concepto*. La correspondencia de lo estético y de lo ético, al igual que a su resultado, Humboldt los denomina entonces "una bella individualidad" (348).

Lo "correcto" y lo "falso" se miden según resultados duraderos; según aquello que también Goethe, adhiriéndose a Shaftesbury y a

Herder, llamó la *forma interna* (Oelkers, 1985a, 138-169). En ese sentido, se podría comparar el proceso de formación con una *novela*, pues, por regla, aquí también se describe un camino que lleva a una meta, a desatar los amarres de la acción. Cuando se alcanza la meta entonces se encuentra la forma interna; la historia no exige ninguna continuación. En ese sentido, el género literario de la "novela de formación" (Cf. Selbmann, 1988) ha comprendido la novela como *metáfora* de la formación, pero en ello siempre ha presupuesto la diferencia poética de la vida. La novela de la formación no es esta última, de lo contrario con seguridad que Humboldt habría propuesto otro criterio para la "correcta teoría de la formación". Así pues, ¿qué se puede pensar entonces de una novela que describe la formación en la medida en que ella se acerca a la vida?

Se trata de *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*, de Laurence Sterne, aparecida entre 1760 y 1767 en nueve libros separados; una "novela" que no lo es y que, no obstante, utiliza, como ninguna otra, las posibilidades de la ficción para mostrar lo que la

* La siguiente traducción corresponde al capítulo 2. "Bildung als Román. Perspektiven des Tristram Shandy" del libro: J. Oelkers. *Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik (La educación como paradoja de la modernidad. Ensayos sobre pedagogía cultural)*. Weinheim Deutscher Studien Verlag, 1991. Su publicación es con la autorización expresa del profesor Oelkers.

** Profesor de Pedagogía General en la Universidad de Zürich.

***Licenciado en Educación Inglés-Español de la Universidad de Antioquia y Doctorando en Pedagogía de la Universidad Libre de Berlín. Dirección electrónica: akr666@zedat.fu-berlin.de

formación es en verdad, a saber: el creativo valor promedio que resulta de la absurdidad y el orden (T.S.,¹ 708 y ss.), o la ininterrumpida corrección del espíritu mediante la vida. Si comprendemos la "formación" simplemente como la reacción de la conciencia a los sucesos del mundo, entonces sólo se puede hablar *irónicamente*, en el sentido de Sterne, de una secuencia progresiva de niveles siempre más elevados, es decir, de un *mejoramiento* creciente, ya que ésto presupondría una *invisible hand* del progreso, mientras que la conciencia misma, sin embargo, tendría que producir el hilo conductor de cada historia sin poder preocuparse por objetivaciones concluyentes. Cómo esto ocurre y, sobre todo, cómo esto *no* ocurre, es lo que describe la "novela" de Sterne, escrita con todos los medios del arte, en contra de su propio género; novela que, no por casualidad, no aparece dentro del canon de la "novela de formación".²

La divisa del primer libro reza: «No son las cosas en sí las que confunden a los hombres, sino las opiniones sobre las cosas». Esta divisa es una cita del *Encheiridion* de Epiktet³ y contiene *in nuce* la intención y la filosofía de *Tristram Shandy* (T.S., 331 y ss., 372). La intención va hasta llevar *ad absurdum* cada orden, que se debe crear con la elaboración de la historia, mediante la remisión a los problemas que de allí se derivan. Y la filosofía es que el precio sería el de la vida; la reflexiona, pero no para conceptualizarla de un modo definitivo, porque cada reflexión siempre se asocia con otra y cada una puede ser desviada del camino por medio de la que le sigue. Si la formación debe llevar a la *forma interna* del hombre, entonces esto es pura ilusión. El esfuerzo se queda atas-

cado en un ámbito anterior, pues cada cercioramiento sobre el *proceso* de la formación lleva a los sin límites de la *opinión* sobre el mismo. No hay ningún principio ni ningún final de la formación, pero tampoco hay un proceso que uno pudiera objetivar. Uno se pierde en los matorrales de la historia de la vida. "La formación como novela" no es, por ello, una ecuación, sino una relación irónica: la novela de la formación es tan intrincada como esta última, y los amarres se dejan desatar siempre sólo de un modo temporal.

Quiero aclarar esta tesis en tres pasos: primero describo la estructura de la novela, a saber: *el caos como forma*; unido a ello, investigo su filosofía, la teoría de la formación en relación con *la vida y la reflexión*; finalmente retorno a mi pregunta de partida y discuto la consecuencia de si se debe comprender *la formación como novela* en el sentido de *Tristram Shandy*.

CAOS COMO FORMA

«What is all this story about?», pregunta la madre de Tristram al final y Yorick, el cura, le responde: «A COCK and a BULL... -And one of the best of its kind, I ever heard» (Tr., 615). Esto alude al último capítulo del libro que trata sobre los toros de Walter Shandy, el padre de Tristram; dicho de un modo más exacto y obscuro: trata sobre la puesta del toro a las vacas de la parroquia, algo que le había sido encargado al padre como una obligación de costumbre. Desafortunadamente, el animal no pudo cumplir exitosamente con sus obligaciones de macho y el relato de esa bella historia desata un simpático alboroto dentro de la con-

1. (N. del A): Las versiones en inglés y en alemán de *Tristram Shandy* se citarán como Tr. y T.S. repectivamente.
2. *Bildungsroman* (Novela de formación) no es una categoría dentro de la historiografía de la literatura anglosajona. Mientras que, de otro lado, las novelas en lengua inglesa que uno pudiera ubicar bajo esa categoría son muy poco consideradas dentro de la literatura alemana.
3. Esto lo piensa Epiktet de tal modo que para él las *cosas* son accesibles independientemente de las *opiniones*, dicho más exactamente, de lo figurado como verdadero (Epiktet, 1966,24). En Sterne esta relación se queda sin solución: también la mejor formación no se consigue por detrás de la variedad de opiniones.

versación justamente en curso; sobre todo el relator de la noticia, el administrador, aguardó el regozijo paterno y, feliz de ese modo, no mantuvo una correcta panorámica de conjunto al cumplir con su encargo. Metida en el bullicio, la madre pregunta por aquello de lo que se trata propiamente en esa historia. El cura responde jocosamente, pero de conformidad con la verdad; no obstante, no de tal modo que en la respuesta se ocultara la suma total de la novela de Sterne. Se trata simplemente sólo de una situación pasajera que normalmente se uniría a una próxima, si la novela no llegara allí a su final.

No hay un mensaje general, es más, no hay ni siquiera un final definitivo. La novela simplemente suspende, pero podría también perfectamente haber continuado sin que se pudiese formular un sentido concluyente. Esa renuncia al gran gesto del comentario o la negativa a cualquier construcción final, así fuera ésta sólo la de una acción externa, tiene razones que están en conexión con la *forma* de la novela. Sterne no se interesa por un desarrollo progresivo, ni en el sentido de una historia de sucesos y sus continuaciones, ni en el sentido de una dinámica interna de los personajes y sus relaciones. Todas las personas permanecen inmutables y sólo su reflexión permanece en movimiento, o sólo aquello que el autor retoma de allí y elabora. Lo atribuido es un registro, conforme a la verdad, de acciones y sucesos reales, sólo que esto sucede poco y no cambia nada. Lo dinámico es sólo el registro mismo y esto surge de lo caótico de la forma.

¿Cómo debe uno comprender la vida y la formación, si el curso de la historia personal prohíbe la linealidad? Sterne responde con un cambio radical del *método* de postconstrucción poética: «My work is digressive, and it is progressive too, -and at the same time» (Tr., 95). La novela *Tristram Shandy* rompe con el

esquema clásico del género, pues ella renuncia a un progreso lineal de la acción; ella renuncia, en general, a todo tipo de movimiento que sólo vaya en una dirección. Progresión y disgresión son movimientos de un mismo rango que se encuentran en conexión y, al mismo tiempo, transcurren uno junto al otro, sin que el uno pueda domar al otro. Se marcha permanentemente hacia delante y hacia atrás; no se alcanza una meta determinada. Esa estrategia de la conexión no-lineal resulta, sobre todo, de la intención de presentar aquello que Sterne denomina «a most minute account of every particular» (Tr., 217). De la dictadura del detalle surge la obligación de tener que vincular siempre nuevos pormenores sin poder relatar una verdadera historia. De esa manera se origina un "motley emblem" (Tr., 232), una anti-novela como una colcha de retazos que sirve como símbolo de la vida y su formación.

Pero en vez de dar una explicación de como podrían ser *develadas* (*unravel*) las muchas "opiniones, transacciones y verdades particulares", Sterne deja impreso en su tercer libro, entre el capítulo 36 y 37, dos páginas jaspeadas -es decir aclaraciones en imágenes- que deben ilustrar la forma de la novela. Uno ve remolinos caóticos (T.S., 263 y ss.) que, por lo visto, están allí para producir orden, sin que se dé la impresión de que el orden pudiera tener estabilidad. Se sugiere la sospecha de que la novela sería, más bien, una creación altamente frágil y Sterne un dios relator (*Erziihlgott*) caótico, omnisapiente y, sin embargo, sin panorámica. Él se deleita con "subtleties" (Tr., 323) y pierde toda noción diferenciadora de lo "esencial" y de lo "irrelevante"; él escribe en contra del *Spleen* (Tr, 299, 479 y ss.)⁴ y quiere poner frente a los ojos del mundo una historia que hasta ahora no se ha podido soñar (Tr., 333); no obstante, el sentido de totalidad sólo se puede expresar de un modo irónico: uno no

4. *Spleen* es entendido casi como en Baudelaire, a saber: como melancolía, en contra de la cual sólo la excentricidad ayuda.

se prodría permitir ningún descuido en libros como los que él escribe, pues se trata de «books of *strict* morality and *cióse* reasoning» (Tr., 225; la cursiva es mía). Acá se aspira a lo *opuesto* o aparece como necesario.⁵ pensamientos fugaces, multiplicidad arrolladura y *ninguna* consecuencia moral.

La novela es como la vida, ella reacciona a los motivos.⁶ En ello es todo de igual importancia y, por último, el autor podría decidir cuál debería ser la prioridad. ¿Por qué algo pertenece aquí o allá? ¿Por qué menciona el autor algo? «Ask my pen, -it governs me, -I govern not it» (Tr., 403). Esto lo libera de un juicio moral y pone en libertad una estetización que nada toma en serio, excepto el esfuerzo por burlarse de cada cálculo (Tr., 375; T.S., 442). Naturalmente, el autor, que incesantemente se comunica con el lector, comprende la paradoja del cálculo de lo incalculable. Poco antes de la batalla decisiva, dice Corporal Trim, el servidor de Toby, tío de Tristram, a su señor: «Now consider, Sir, what nonsense it is, either in fighting or writing, or any thing else... which a man has occasion to do -to act by plan» (Tr., 549).

El tío Toby, el hermano del padre, un militar apasionado y, sin embargo, en retiro debido a una herida delicada, encuentra su más elevado deleite en recrearse (*nachspielen*) con la victoria inglesa en la guerra de sucesión española (Tr., 427 y ss.) y que, a propósito, posee la mentalidad de un borrico; ese tío Toby da su golpe decisivo contando con la viuda Wadman que lo seduce (Tr., 529 y ss.) y con ello se ofrece lo que Walter Shandy denomina la *situación* de amor (Tr., 562), en la que no es el plan el que determina la acción, sino el comienzo a lo que se sigue. Lo decisivo no es tanto el senti-

miento (*sentiment*) (562), sino la lógica del enredo y también el precio de la seducción que fácilmente no se deja determinar de un modo claro.

Esto vale de un modo general, y no sólo para las *aventures amoureuses* que recomiendan presentar a Pierre Daniel Huet -1670- como la meta principal de la literatura novelesca. Sterne hace con ello una exigencia al caos (*Chaosforderung*) en la que la necesidad se define siempre a partir de la contingencia, pero nunca de un modo concluyente. El tío Toby se encuentra ciego en su enredo y, a pesar de ello, sale de allí, pues ninguna necesidad está segura frente a una nueva contingencia. En su relato, el autor consigue dar una conclusión, pero nunca una que cuadre de tal modo que de ello pudiera resultar una historia lineal o consecuente. El "punto" (Tr., 421) al que se llegaría sería siempre imposible de hallar, simplemente porque su búsqueda es desviada por el suceso siguiente. De ese modo se originan seriaciones complejas, pero ningún sentido que se pudiera reflejar en la forma de historia. La seriación es siempre caótica, a saber, de tal modo que cada suceso que interviene puede cambiar el movimiento, sin que pueda prescribir una dirección. Niklas Luhmann se hubiera alegrado con ello, sólo que la teoría de sistemas no es tan cómica.

Sterne presupone que la reflexión poética reacciona frente a la realidad de la vida, pero con ello renuncia a una propia producción de orden -a una *novela*- o, como mínimo, cambia radicalmente el esquema acostumbrado de sucesión lineal. ¿Cómo se debe contar, pues, una historia, si siempre resulta algo entre medio? La respuesta es: la figura fundamental de la vida es la del *slapstick* y esa es la que hay

5. El que la contingencia parezca *necesaria* es naturalmente una paradoja; pero las cadenas de causas y efectos remiten o bien a otras cadenas o al destino (Tr., 636 y ss.).
6. Y esto también en una consecuencia formal: cuando resulta de ese modo, Sterne introduce páginas negras en el texto (T.S., 40) o deja vacía una página para el lector (T.S., 541). Él simplemente deja también por fuera un capítulo (T.S., 350-361) si el flujo de asociaciones así lo exige o deja lugar al lector para que éste lo pueda articular (T.S., 608).

que comprender. En una parte del libro, Corporal Trim le quiere contar al tío Toby la "historia del rey de Bóhmen y sus siete castillos" (Tr., 534 y ss.), pero ya la frase de entrada abre bruscamente los bajos fondos de la lógica y del saber, obliga a la atención atenta de los pormenores y con ello hace imposible una frase concluyente. En vez de dejar contar la historia, Sterne describe su caotización (*Chaotisierung*) por medio de los acontecimientos en curso. El saber (*knowledge*) simplemente no se deja traducir en historias; por el contrario, uno se pierde en ellas como en un laberinto (Tr., 110), una vez que uno comprende con qué "bewitching phantom" (110) uno se las tiene que ver.⁷

En realidad, el que se deba contar la historia del rey de Bóhmen resulta de un enredo fortuito: Trim menciona de paso qué tantas historias sabe relatar; Toby lo llama altaneramente un "story-teller" (Tr., 533), y Trim dice que todas sus historias son verdaderas, con excepción de una, a saber: la del rey de Bóhmen y preciamente por ello la cuenta. Pero todavía no se ha mencionado la primera frase de la historia hasta su final, cuando Toby entra a razonar sobre la gorra de Corporal, que por alguna razón le ha caído en los ojos; en el segundo intento por comenzar, Trim admite que él no sabe bajo qué gobierno el rey era rey y de allí se traba una disputa acerca de las ventajas y desventajas de ese tipo de saber; a la tercera vez, Trim menciona el año 1712 para poder comenzar con la historia, pero la fecha le desagradó a Toby, porque en ese año los ingleses se negaron a cubrir el cerco de Quesnoy; a la cuarta vez, Toby recomienda dejar la fecha totalmente de lado, pues «a story passes well without these niceties» (Tr., 537), luego entonces Trim confunde las palabras "geography" y "chronology" (Tr., 538) y nuevamente se presenta la oportunidad para divagar (T.S., 709) y, así, para volver un rodeo el orden lineal.

Se pasa de centenas a miles; se habla acerca de los beneficios de la geografía para la milicia y de las desventajas de la cronología; se asocia la marcha de Marlboroughs de los puertos de Maas hacia Belburg; se discute el descubrimiento de la pólvora y, hacia el final, el carácter nacional de los chinos en conexión con ese descubrimiento, para luego emprender felizmente el último intento de empezar la historia del rey de Bóhmen. Sin embargo, debido a que Trim comienza su primera frase con el "unfortunate king of Bohemia" (Tr., 540), Toby puede de nuevo engancharse y aducir la prueba de que es imposible que sea verdadera la razón del supuesto infortunio, a saber: de que en Bóhmen no hubiera puertos marítimos, a pesar de que el rey abrigara un vivo interés por «all sort of sea affairs» (Tr., 541). No obstante, Trim consigue la acometida y según esto se vuelve claro para qué debe servir ese *slapstick*. Trim dice entonces:

Now the king of Bohemia with his queen and courtiers happening one fine summer's evening to walk out -Ayel There the word happening is right, Trim, cried my únele Toby; for the king of Bohemia and his queen might have walked out, or let it alone: -it was a matter of contingency, which might happen, or not, just as chance ordered it" (Tr., 541).

El relatar -como la vida- es una elaboración de la contingencia y Sterne es conciente de ello, con lo cual esa forma de conciencia, como se dijo, sólo puede ser ironía. Al comienzo del octavo libro, Sterne le comunica al lector cuál sería la mejor manera de comenzar un libro. Él está seguro de que esa sería su manera «for I begin with writing the first sentence - and trusting to Almighty God for the second» (Tr., 516). Después del comienzo, la continuación puede ser progresiva o digresiva, según hacia dónde sea inducida la asociación. El movimiento del sentido interno es decisivo, pero sigue lleno de placer cada desvío externo; en

7. Esto se explica del siguiente modo: «(It) is the unsteady uses of vvords which have perplexed the cleares and most exalted understandings» (Tr., 108).

caso de necesidad, el autor, que sigue su hilo, se disculpa frente al lector por lo intrincado del terreno al que aquél lo ha llevado (Tr., 414 y ss.). *Tristram Shandy* es por eso «(a) Sport of small accidents» (Tr., 179).

La divagación tiene método. Sterne sabe que leer y escribir duran hasta el final del mundo (Tr., 91); ellos organizan el mundo, pero no tanto como para seguir su movimiento. Por ello se dice al final del cuarto libro: «True Shandeism... makes the wheel of life run long and cheerfully round» (Tr., 333). El círculo es el símbolo de la vida y no la ascendente línea del progreso. Y de allí resulta todo lo otro: Sterne dice: si le fuera permitido escoger su propio reino, como se le permite a Sancho Pansa, entonces éste sería un reino «of hearty laughing subjects» (Tr., 333). A Sterne se lo señala como "Apostle of Laughter" (Putney, 1949) y en ello consiste la estrategia de sobrevivencia (Tr., 299), cuando uno no ve el bosque en frente de árboles nítidos. *Tristram Shandy* muestra los árboles, pero no el bosque, y esto tiene, debido a la filosofía que con ello simpatiza, su agudeza pedagógica.

VIDA Y REFLEXIÓN

Como es conocido, el garante filosófico de Sterne era John Locke (Tuveson, 1962) y, efectivamente, el *Tristram Shandy* se lee como un comentario al *Essay Concerning Human Understanding* de Locke; sólo que Sterne saca otras conclusiones pedagógicas totalmente diferentes. La idea de Locke de que con la educación se trata esencialmente de la formación de hábitos mentales (*habits of thinking*) (Locke, 1975,396), Sterne la radicaliza desde el principio. Locke escribe: los hábitos mentales -combinaciones estables de ideas-⁸ se originan de dos maneras, a saber: voluntariamente y por

azar (396). La pedagogía de Locke sirve sólo a una meta, a saber: para el refuerzo de la primera posibilidad en detrimento de la segunda. Sterne, por el contrario, refuerza la *segunda* variante, precisamente porque apoya el plantamiento de Locke de que no hay *innate principles* del espíritu (48 y ss.). Pero si de ello se sigue que las ideas se *producen en* nuestro espíritu, es decir, que son aprendidas y organizadas, entonces con ello no se quiere decir de ningún modo que se pueda alcanzar un orden *duradero*; precisamente no, porque el aprender siempre continúa y sólo acaba con el mundo mismo.

Si Locke tiene razón, entonces así hay que comprender a Sterne; luego, tendría que haber una prueba segura de su teoría de la educación, a saber: el seguimiento retrospectivo del proceso hasta su *comienzo*, hasta aquel estado a partir del cual puede tener lugar la organización de órdenes estables. ¿Pero, cuál es el comienzo y cómo se debería reconstruir? El narrador, es decir, Sterne, en el rol de *Tristram Shandy* emprende la prueba de la forma más evidente. El comienza con el nacimiento, pero ya en ello, con excepción de la fecha (Tr., 40), no hay nada seguro, si se trata de investigar seriamente las circunstancias -el *know how*- (Tr., 41). Incluso el intento más esforzado queda en ridículo, porque se extravía en el bajo fondo de las historias; historias cuyo contenido de verdad nadie puede probar y que siempre remiten sólo a otras historias. Una empresa tal debe permanecer "rapsódica" (Tr., 63); en ello *no* hay que tomar por base el significado del *rhaptein* griego. No se trata del ensamblamiento de las partes, sino de fragmentos que no unen ninguna costura. En vez de soluciones, se ofrecen historias; pero las historias, no tienen "*straight Unes*" (Tr., 453,515) o hilos conductores (T.S., 443) por fuera del movimiento de la conciencia.

8. Para Locke el saber (*knowledge*) no es otra cosa que la percepción (*perception*) del vínculo o de la separación de las ideas (Locke, 1975,525 y ss).

De allí que Sterne enfatice incesantemente en los casos cambiantes de la vida fugaz (TS., 562), en lo súbito incalculable de las transiciones (T.S., 463) o en el gran arsenal del azar (T.S., 307). Se critica así a los *system-builders* (Tr., 292) que pasan por alto el *slapstick* de la vida o, peor aún, que lo subvaloran. Uno de los puntos clave de la filosofía de *Tristram Shandy* sostiene por ello lo siguiente:

Vivimos bajo acertijos y secretos —las cosas más vistosas que se ponen frente a nosotros tienen lados oscuros en los que la mirada más aguda no puede penetrar; e incluso las cabezas más claras y sublimes entre nosotros se sienten afectadas y desconcertadas con casi todos los desgarros en las obras de la naturaleza: de modo que esto, como mil otras cosas, ocurre para nosotros de una manera tal acerca de la cual no podemos razonar —pero cuyo bien, no obstante, descubrimos, sea ésto para vuestra honra y para la de vuestros bien nacidos (del lector; J.O.) -y ésto es suficiente para nosotros (T.S., 340).

Lo que Sterne denomina como el *inextricable labyrinth* del mundo no tiene ninguna dimensión comeniana; no se trata de una geografía política de la desintegración con esperanzas de redención pedagógicas, sino de cargas y vicios concretos: deudas, preocupaciones, aflicciones, carencias, penas, infelicidades, melancolía (*melancholy*),⁹ cargas pesadas debido al envejecimiento, al gobierno y a las mentiras (Tr., 418). El que *de ello* haya una liberación es algo altamente improbable en vista del mundo, y lo que es bueno siempre lo tiene que encontrar uno mismo sin tener a la mano un método de mejoramiento del mundo. El laberinto del mundo no tiene correspondencia con el paraíso del corazón; luego, tan satisfactorio y divertido como pueda ser el mundo (418), éste siempre se ve amenazado, porque el azar todo lo puede cambiar y nadie abarca con la vista el camino del mundo.

En 1909, en un ensayo sobre Sterne, Virginia Woolf escribió: a primera vista pareciera ser que a *Tristram Shandy* le falta toda relación con lo que el discurso lógico denomina "real life" (Woolf 1958, 172). Pero Sterne sólo pone de cabeza a la experiencia cotidiana (*ordinary experience*) y el chiste es que esto de ninguna manera actúa de un modo "no natural" (*unnatural*) (172). La impresión que se da es acertada, simplemente porque Sterne *no* tiene que sostener, como la experiencia cotidiana, el haber desamarrado los nudos de la vida. El los toma en serio como nudos: «I shall never get the knots untied as long as I live» (Tr., 180). Y él sabe: hacer pedazos los nudos no significa desatarlos (Tr., 279). Cada reflexión no hace sino llevar solamente de un modo más profundo por el "laberinto místico" de la vida (Tr., 450). Y esto se explica con la *inconsistencia* del alma que, según la teoría de Locke, no puede ser ya más el receptáculo de Dios. Verla de un modo empírico significa hacerla autónoma; esto es necesario, pero tiene como consecuencia el que la vida pierda su punto de referencia. «His whole life a contradiction to his knowledge» (Tr., 211), dice Sterne de los hombres *á la j'acón de* Locke. La razón no saca del laberinto, sino que lleva más adentro (Tr., 211-212). Luego, la suma total del sensualismo reza así: «REASON is, half of it, SENSE», y la misma medida del cielo la concluimos de nuestros apetitos (*appetites*) actuales y de las mezclas de nuestros jugos (Tr., 472; TS. 566).

Ahora bien, uno podría ser de la opinión, como Walter Shandy, el padre de Tristram, de que contra ello sería posible un remedio. El camino a la vida no debería ser caótico y la educación no debería esperar estoicamente lo que viene. De allí que se ponga y escriba, según el modelo de Xenophon del que toma nota explícita,¹⁰ una "*TRISTRA-paideia*", «a system of education ... to form an INSTITUTE for the

9. Esto en alusión a Montaigne, pero sobre todo al estudio sobre la melancolía de Burtons, uno de las fuentes centrales para Sterne (Cf. Fluchere, 1961, 375 y ss.).

10. Se alude al *Kyropadie* de Xenophon; aquí se describe detalladamente el plan y la educación de Cyrus a Aelteren.

government of... childhood and adolescence» (Tr., 366). Esa "tristrapedia" es, a pesar de la asociación con la antigüedad, deudora de la Ilustración, ya que debe combatir los prejuicios y exigir una educación natural (Tr., 368). No obstante, esa pretensión -Walter Shandy es un filósofo serio- se vuelve autónoma; después de tres años de trabajo intenso no estaba ni siquiera lista la mitad, con la consecuencia de que durante ese tiempo la educación práctica no pudo ser efectuada por parte del padre (Tr., 434 y ss.). El trabajo se quedó como uno *in progress* (Tr., 368); pero peor aún, mientras Tristram más crecía al lado de su madre, más carente de valor se volvió aquél. «Every day a page or two became of no consequence» (Tr., 369).

La reflexión pedagógica, podría uno concluir, llega siempre tarde frente a la vida; pero no se la castiga, porque asegura dos dimensiones de su comportamiento: el *método* de la formación y la *idealidad* del educador. Sterne las describe a ambas con una gran falta de seriedad: el método de la formación que piensa Walter Shandy para su hijo es burlesco (Tr., 394 y ss)¹¹ y la idealidad del educador desenmascarante. El educador debe ser tan totalmente bueno que lo seguro es que no se encuentre a nadie (Tr., 401 y ss.). De ese modo no puede estar allí para preocuparse por lo que Walter Shandy, adhiriéndose a Locke, denominó como «a regular sucesion of ideas» (Tr., 201). ¿Pero, cómo entonces? La respuesta de Sterne es: cultivemos la ilusión, pero no creamos que tenemos que ver con la vida misma.

El cómo esta diferencia se origina, se vuelve claro en un punto clave, a saber: allí donde después del nacimiento debe ocurrir la donación del nombre. Desde el comienzo, el padre razona acerca del nombre mismo y en la lista de posibles nombres -todos de una notable

rareza- emerge desde muy temprano "TRISMEGISTUS", el nombre griego para el Dios de la luna egipcio Thot -Dios también del arte de escribir y de la ciencia- y que Shandy tiene como el más grande de todos los "earthy beings" (Tr., 77, 284). Prevenidamente se dice cuál aversión abriga el padre en contra de Tristram (Tr., 81), cuya raíz latina *tristis* da motivo para los más grandes temores acerca del destino de la vida. La donación del nombre no ocurre nuevamente de un modo casual como *slapstick*: las horas antes y después del nacimiento las pasa Walter Shandy parlotando con su hermano Toby. Después de muchos rodeos en la reflexión, sucede finalmente la decisión más importante: él debe ser bautizado *Trismegistus*, dice Shandy (Tr., 281), y se retira después de ello a la calma de la noche.

Luego, entonces, se vuelcan los acontecimientos. Shandy se había acabado de desembarazar de sus prendas de vestir principales, cuando la camarera Susanna le comunicó la noticia de que el niño tenía que ser bautizado inmediatamente, porque éste había ennegrecido y había que contar entonces con lo peor. Shandy quería, ante todo, poner en orden su vestido incompleto, pero ya no había más tiempo para ello; la camarera gritó a través de la puerta cerrada que se volviera a poner los pantalones, pues el cura esperaba con el niño entre los brazos y tenía que saber inmediatamente el nombre. Esto metió al padre en el dilema de si entregarle a Dios un niño sin bautizar o de si darle a la camarera un nombre difícil. Shandy se decidió por el mal pequeño. Pero precisamente esto llevó al infortunio, pues efectivamente Susanna olvidó el nombre "Trismegistus"; y sólo se acordó de la primera sílaba, y el cura vinculó con ello el único nombre de bautizo que él sabía, a saber: *Tristram* (Tr., 288). Cuando finalmente Shandy logró arreglarse su ves-

11. Se trata de la pregunta por cuál podría ser el camino más efectivo (y corto) de la formación humana. Walter Shandy sabe cual sería el *North-ivest passage* en el mundo intelectual (conocimiento e instrucción), a saber: la adquisición del lenguaje y la formación del lenguaje a partir de verbos (Tr., 394 y ss.). Esto se puede leer como una sátira directa a la *liberal education*. (Cf. el párrafo 3).

tido de un modo presentable y llegó al lugar de los acontecimientos, el bautizo ya se había efectuado y no se podía corregir. A ese "unlucky accident" (Tr., 292) se sumaron exageradas reflexiones de derecho público e his-tórico-religiosas -nada se sobreentiende ahora- para alcanzar finalmente la certeza de que un bautizo realizado era un bautizo realizado (Tr.,292yss.,323yss.).

Uno tiene que tolerar lo que sucede entonces (Tr., 199) y la reflexión sólo puede explicar las sutilezas del problema y corre con ello el peligro permanente de perderse en la superficialidad. No por casualidad son esos bajos fondos aquellos de la *erudición*. Aquí precisamente tiene validez el que todo es igualmente importante, porque todo es de alguna manera interesante. La memoria del autor parece ser total; por lo menos cita la historia espiritual de Occidente, no *parforce* sino *profound*; no obstante, esto es sólo simplemente asociación erudita, no un horizonte ordenado o un universo interno. Con la teoría de Locke, el micro y el macrocosmos se separan y Sterne describe las consecuencias: «To shift from side to side» (Tr., 331) sería el movimiento de la vida y contra ello no puede ayudar ni la educación ni la enseñanza. ¿Cuando los "cross purposes" (Tr., 82) -efectos atravesados- (T.S., 66) se vuelven una experiencia fundamental, cómo puede haber entonces allí una iniciación ordenada en el mundo que precisamente debiera ser también la meta de los esfuerzos pedagógicos?

LA FORMACIÓN COMO NOVELA

Virginia Woolf escribe que uno se cansa de las excéntricas ocurrencias mientras más progresa la novela y que la gracia ya no es tan espontánea, porque el caballo de batalla cabalgaría hasta la muerte (Woolf ,1958,172). Lo que al

principio da tanta satisfacción: la maldad (*malice*), la gracia y la falta de responsabilidad, se vuelve al final flojo y aburridor «like a grin on a weary face» (173). «Un autor que fuera tras las huellas de la responsabilidad frente a sus personajes, ...insistiría en que ...su juicio es falible y que en todo subyace un gran secreto» (173). Sterne, por el contrario, lo sabe todo, pero no puede empezar con ello cuando se trata de contar una historia consistente. Se podría decir también que precisamente porque él todo lo sabe, es incapaz de relatar sólo una o incluso *la* historia de determinadas personas. Pero esto es precisamente, me parece, la parábola de la formación, y podría decir también, la parodia a la teoría de la formación.

A mediados del siglo XVIII, la *liberal education* inglesa discutió intensamente la pregunta acerca de la *iniciación pedagógica* (ver Oelkers, 1991), de un modo tal que William Godwin, al final del siglo, pudo sacar el siguiente balance: el carácter humano cambia incesantemente por medio del aprender; pero el aprender llevaría sólo entonces a las grandes diferencias intelectuales, que se pueden observar en la actualidad, si la calidad de la formación fuera diferente (Godwin, 1797,25). Si uno elevara la calidad y se repartiera equitativamente, entonces sería fácil de ver qué tan poco se puede hablar de un "immutable character" (24). Más bien, se llegaría a la *formación* de los talentos: «Genius is wisdom; the possessing a great store of ideas, together with a faciüity in calling them up, and a peculiar discernment in their selection or rejection» (24). Frente a esa idea reacciona Sterne, pero no al citarla, sino al pensarla hasta su fin.

En 1757, es decir, inmediatamente antes de la aparición del primer libro de *Tristram Shandy*, el filósofo escocés David Fordyce¹² publicó la

12. David Fordyce (1711-1751) fue profesor de filosofía en el Marischal College en Aberdeen en 1742 y consiguió una gran publicidad con sus *Dialogues Concerning Education* (1745/1748). Postumamente apareció su obra principal: *The Elements of Moral Philosophy* (1754). (Según las informaciones del *General Bibliographical Didionary* de Chalmer).

tercera edición de sus *Dialogues Concerning Education* que habían sido ya publicadas en dos tomos, primero en 1745 y luego en 1748. La posición que tiene que ver con la *liberal education* se delimita en un diálogo frente a la posición contraria. Allí aparece, cuatro años antes del *Entile*, el crecimiento de la naturaleza y la renuncia a la moral positiva (Fordyce, 1757, 109) frente a la formación organizada que precisamente debe preocuparse por el cultivo de las disposiciones naturales (113). Dejar crecer a la naturaleza llevaría, así dice acá, al robustecimiento de la "native Barbarity and Ignorance" (114), mientras que la *liberal education* pondría en disposición aquellos estímulos intelectuales (*intellectualfood*) a partir de los cuales se podrían formar los intereses por encima de la comprensión natural (118 y ss).

Lo que se presupone de un modo renovado es la *tabula rasa* de Locke (114), pero ahora con el típico argumento pedagógico de que la formación humana, precisamente porque tiene que conseguirse de afuera hacia adentro, no debe ser expuesta a influjos arbitrarios. La alternativa que Fordyce como *crítico* formula frente a los pro y contra de la formación, se puede ver efectivamente como una de las primeras fuentes de Sterne:¹³ o se deja al niño a sí mismo «to suck in such Notions, and contract such Habits, as his Circumstances, and the uncertain Accidents of Life shall throw in his way; or to cultivate his Mind with Care, sow the Seeds of Knowledge and Virtue in it early, and improve his natural Talents by all the Proper Arts of liberal Education» (115).

Desde aquí hasta la *Education as initiation* de Richard Peters (Peters, 1965),¹⁴ es la *segunda* alternativa la convicción fundamental, no sólo de la *liberal education*, sino de la teoría de la

formación en general. Ella resalta un proceso *escolar* organizado, mas no necesario, de introducción en el campo del saber y de las capacidades (*Können*), porque en vista de la cotidianidad desconfía -y seguramente con derecho- del simple crecimiento. Su punto débil no yace aquí, pues es rápidamente razonable que el saber y la capacidad (*Können*) con un determinado grado de complejidad necesiten de un tratamiento didáctico organizado, si se transmiten a un tercero. Si los novatos se deben volver expertos, entonces esto no se da por sí solo. Pero la novela de Sterne nos abre los ojos frente a otro problema que en la teoría, quizás bajo la influencia de Locke, fue dejado muy calladamente, a saber, la pregunta de si y cómo puede haber una correspondencia entre enseñar y aprender o entre la organización y el movimiento del mundo interior del niño y el mundo de la formación. La idea es que el mundo de la formación se logra hacia el interior; sin embargo, esto ni se explica solamente con la teoría de los *habits of thinking*, ni se deja transformar en actividades de enseñanza.

Lo que Sterne al comienzo del cuarto libro, en el "relato de Slawkenbergius" -el mismo un único *slapstick*-, llama "the great arsenal of chance" (Tr., 267), *hace falta* en la teoría de la formación como factor de caos. Debido a que la teoría de la formación moderna no ha tenido que considerar al *azar* de un modo sistemático, ha podido hablar, desde mediados del siglo XVIII, de una formación del sujeto como un proceso *lineal* que, por pasos, lleva en dirección hacia un fijo mejoramiento *gradilíneo*. Se trata siempre del aumento de nivel, de la superación de la ignorancia en dirección de lo elevado que está más próximo, con lo que el camino hacia arriba parece ilimitado. Pre-ri-

13. Así como lo veo, no existe una vinculación directa por parte de otros. Ni Cross (1967) ni Fluchere (1961) mencionan a Fordyce. Pero tampoco una relación tal es obligatoria en vista de la discusión pública generalizada. Así pues, no se debe atacar a un autor determinado, sino una idea determinada.

14. Se trata de la lección de entrada de Richard Peter en diciembre de 1963, en la que se desarrolla un influyente programa de filosofía de la educación que puede relacionarse, como es de entenderse, con la tradición de la *liberal education*.

sámente por ello la meta sólo se puede determinar de un modo vago como desarrollo universal o, dicho más agudamente, como *perfección*, cuyo destino es el de estar siempre en curso (Cf. Oelkers, 1990a).

En ello hay presente una conciencia de la contingencia; ahora, entonces, el azar debe ser vencido. Lo dramáticamente que esto se ha pensado, es lo que se muestra en la siguiente cita de William Goodwin, quien describe los comienzos de la formación como *determinación* de las consecuencias, sin conceptualizar el aprender posterior como factor de caos para la determinación: «Slight circumstances atfirst determined their (the children's; J.O.) propensities to this or that pursuit» (Goodwin, 1797,25). Luego, esto no puede ser acertado y se aplica sólo en casos excepcionales. No hay desde el principio una determinación de todo el camino, simplemente porque la vida no se rige por la metáfora del camino de la teoría de la formación. No por casualidad se mofa aquélla de cada descripción cuando se sostiene que la escuela sería el *camino* a la vida; para mí esto es un problema de *teoría* y no tanto una pregunta de la praxis.

Con Sterne se podría poner en juego otra idea: la de la *diferencia* entre formación y sujeto, que no se deja superar ni por medio de la mejor organización. Si desde ya se debe hablar de "caminos" (*Wegen*), entonces también se tienen que mencionar los *rodeos* (*Umwege*) con el mismo derecho, o dicho de otro modo: la formación en tanto plan de enseñanza sólo tiene una dirección. Si se entiende por formación lo que al comienzo propuse seriamente, a saber: la reacción ininterrumpida de la *conciencia* a los sucesos del mundo, entonces se tiene que contar con factores de caos tanto internos como externos que por lo menos prohíben poner a la formación del hombre en una continua o total dependencia de ofertas organizadas y obligatorias. Al esquema presupuesto aquí de un progreso lineal -la lógica fundamental de cada plan de enseñanza-, el aprender efectivo y el olvidar le es siempre algo externo. Sin embargo, ese lado externo no se consigue

interiorizar sin perturbaciones. Incluso también la concentración más elevada se desvía, si la situación tan sólo cambia de un modo leve. Y esto es incesantemente el caso (esto en adhesión a Markowitz, 1986; cf. Oelkers, 1988b).

Las asociaciones fijas de ideas, los *habits of thinking* de Locke, las hay, pero no como *producto* de las instituciones de formación. Y es en ese sentido que se puede entender la formación como "novela", no como "novela de formación" en la inofensiva variante de donación de forma interna por medio de un extenuante trabajo sobre la vida, sino en la versión de *Tristram Shandy*. Una tarea para una futura teoría de la formación (y para una investigación biográfica: Hermann, 1987), en relación explícita con *Tristram Shandy*, será la de si puede realizar esa exigencia o si decididamente la ignora, para preocuparse más por ilusiones, mas no por comprender su objeto. Éste se comprende, siguiendo a Humboldt, en la relación de *hombre y mundo*; pero qué sucede entonces con la teoría de la formación cuando esa relación se funda siempre de un modo renovado e inseguro, precisamente porque se tiene que despedir la idea de que una objetivación determinada sería una *chaosfest*. Si el aprender es la base de la experiencia, entonces, la "formación" no puede ser más ni otra cosa que la *novela* de la vida; un saber que permanentemente se tiene que instruir sobre sí mismo. Esto posibilita la gracia y la distancia; la poesía se vuelve decisiva para la formación y ya no más el alcanzar una meta. Como medio contra su seriedad pastoral -o debo decirlo: contra su falta de humor- esto no puede hacerle más que bien a la pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CROSS, W.I. (1967). *The Life and Times of Laurence Sterne*. 3rd. Edition. New York: Russell & Rusell. (First Ed., 1925).

FLUCHERE, H. (1961). *Laurence Sterne, de l'homme a loeuvre. Biographie critique et essai d'interprétation de Tristram Shandy*. Paris: Librairie Gallimard.

- FORDYCE, D. (1957). *Dialogues Concerning Education*. Vol. 1.3ra. Edition. London: E. Dilly. (First Ed., 1745)
- GODWIN, W (1965). *The Enquirer. Reflections on Education, Manners and Literature in a Series of Essays. 1797*. Repr. New York: Augustus M. Kelley.
- HERMANN, U. (1987). "Biographische Konstruktion und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht". In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 33, No. 3. pp. 303-323.
- HUET, P D. (1670). *Traite de Vorigine des Romans*. París.
- HUMBOLDT W. V. (1980). *Werke*, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Bd I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. §. Aufl. Darmstadt.
- LOCKE, J. (1975). *Essay Concerning Human Understanding*. Ed. By P.H. NIDDITCH. Oxford: Clarendon Press 1975. (Repr. 1990) (Orig. 1689)
- MARKOWITZ, J. (1986). *Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts*. Frankfurt.
- OELKERS, J. (1985). *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*. Weinheim/München.
- _____ (1988). "Unterrichtsvorbereitung als pädagogisches Problem". In: *Der Evangelischer Erzieher*. No. 40. pp. 579-599.
- _____ (1990). "Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken". In: LUHMANN, N. y SCHORR, K. E. (Hrsg.). *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt. pp. 24-72.
- PETERS, R. S. (1965). "Education as Initiation". In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). *Philosophical Analysis and Education*. London/New York: Routledge & Kegan Paul, Humanities Press, pp. 87-111.
- PUTNEY, R.D.S. (1949). "Laurence Sterne, Apostle on Laughter". In: *The Age of Johnsoit. Essays presented to Chauncey Brewster Tinker*. New Haven: Yale University Press, pp. 159-170.
- SELBMANN, R. (Hrsg.) (1988). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt.
- STERNE, L. (1967). *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*. Ed. by G. PETRIE; introd. by Chr. RICKS. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Classics. (Repr. 1988). (Citado como Tr.).
- _____ (1985). *Leben und Meinungen von Tristram Shandy, Gentleman*. Stuttgart. (Citado como T.S.).
- TUVESON, E. (1962) "Locke and Sterne". In: MAZZEO, J. A. (Ed.). *Reason and the Imagination. Studies in the History of Ideas 1600-1800*. New York/London: Columbia University Press, Routledge & Kegan Paul. pp. 255-277.
- WOOLF, V. (1958) "Sterne (1909)" In: WOOLF, V. *Granite and Rainbow. Essays*. London: Hogarth Press, pp. 167-175.

REFERENCIA

JÜRGEN, Oelkers. "La formación como novela: perspectivas de Tristram Shandy". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 32, (enero-abril), 2002. pp. 195-206.

Original recibido: enero de 2002

Aceptado: marzo de 2002

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.