

Pedagogía y formación en la narrativa de Benjamín Jarnés

Education and training in the narrative of Benjamín Jarnés

FERMÍN EZPELETA AGUILAR

Departamento de Didáctica de las Lenguas
y de las Ciencias Sociales
Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza
San Juan Bosco, 7. 50009, Zaragoza
ferminez@unizar.es

RECIBIDO: 28 DE FEBRERO DE 2011
ACEPTADO: 15 DE MARZO DE 2011

Resumen: La novelística de Jarnés, al conceder protagonismo al personaje principal profesor, formaliza estructuras narrativas que tienen que ver con los subgéneros pedagógicos (novela pedagógica o *Tendenzroman* y novela de formación o *Bildungsroman*). De algún modo, el escritor aragonés culmina una serie de nueva narrativa pedagógica que tiene como hitos, entre otros, *El amigo Manso* de Galdós, *Pío Cid* de Ganivet, *Amor y pedagogía* de Unamuno, o *La voluntad* de Azorín. El análisis de la trayectoria narrativa jarnesiana evidencia un proceso de rehumanización que se manifiesta en el afianzamiento del subgénero de novela pedagógica en la parte final de la producción literaria, en obras como *Libro de Esther* y *Eufrosina o la Gracia*, donde se hace más operativo aún que en las novelas anteriores (*El profesor inútil* y *Escenas junto a la muerte*) el diálogo pedagógico humanístico.

Palabras clave: Jarnés, narrativa, profesor, pedagogía, formación.

Abstract: The novels of Jarnés, by giving prominence to the main character, a school teacher, give shape to narrative structures related to the educational subgenre, the pedagogic novel or *Tendenzroman* and the *Bildungsroman*, the novel that focuses on the psychological and moral growth of the protagonist. In a sense, the Aragonese writer completes a new narrative series with a pedagogic streak, which has in *El amigo Manso* by Galdós, *Pío Cid* by Ganivet, *Amor y pedagogía* by Unamuno, or even *La voluntad* by Azorin, its best landmarks. An analysis of the narrative of Jarnés reveals a re-humanization process that manifests itself in the consolidation of the *Tendenzroman* genre during the last stages of his literary output. Novels such as *Libro de Esther* and *Eufrosina o la Gracia* exemplify the humanistic –educational dialogue in Jarnés more accurately than in previous novels i.e. *El profesor inútil* or *Escenas junto a la muerte*.

Keywords: Jarnés, narrative, Professor, pedagogy, training.

1. GÉNEROS PEDAGÓGICOS Y PROFESOR EN LA NARRATIVA CONTEMPORÁNEA ESPAÑOLA

El personaje educador que enseña a un discípulo caracteriza el género “novela pedagógica”, canonizado por Fenélon en su *Telémaco* (1699). En la literatura española, la descendencia de este modelo es limitada. Fuera de las respuestas de Montengón en obras como *Eusebio* (1786-1788) o *Eudoxia* (1793), los novelistas españoles optan preferentemente, para la transmisión de contenidos educativos, por otros esquemas algo menos rígidos. Granderoche (3) vincula la morfología del género a la naturaleza didáctica de la novela y propone como criterio hermenéutico la transposición de los personajes mentor-discípulo (“pareja pedagógica”) a la de novelista-lector. De suerte que el adoctrinamiento del profesor con su discípulo es el mismo que hace el novelista con los lectores. El resultado es una pérdida de valores narrativos de flexibilidad y ambigüedad, al formalizar estructuras rígidas próximas a la “novela de tesis”. En este sentido es un subgénero inmaduro con respecto a la brecha abierta por novelas al modo de *Wilhelm Meister*, de Goethe, paradigma de la novela de formación o *Bildungsroman*, que sirve a la vez de estímulo para la conformación de la gran novela del XIX.

Se establecen dos diferencias entre “novela de formación” y “novela pedagógica”. En la primera aparece un único protagonista, el discente; en la segunda, dos (el mentor y el discípulo). En el *Bildungsroman* el lector es autodidacta, mientras que en la “novela pedagógica” se traslada progresivamente a la historia narrada el programa que el autor intenta inculcar en el lector. Estos rasgos comportan diferencias en los esquemas actanciales, bien señaladas por Suleiman (99). El sincretismo “sujeto-objeto-destinatario” en un solo actor, propio del *Bildungsroman*, se transforma en la “novela pedagógica” en una triple dualidad: dos actores por cada actante. El sujeto doble (mentor y discípulo); el objeto también doble (la formación del discípulo en la historia narrada y la entrega al lector de un programa pedagógico); y finalmente, un destinatario igualmente doble (el discípulo en la historia y el lector en la novela).

En ámbito hispánico y dentro del periodo de la “Edad de Plata”, tan impregnado de lo educativo, no resulta extraño que los novelistas insistan en argumentos con protagonismo del profesor; con asunción de funciones de “maestro total” que sale de su ámbito profesional para practicar pedagogías personalizadas. Paradójicamente, a la vez que los autores “pedagogizan” lo que escriben, arrumban los viejos esquemas de la narrativa tradicional para procla-

mar la libertad del arte de narrar, pues disuelven el esquema de novela pedagógica en el más flexible de la novela de aprendizaje. Con todo, una de las marcas del viejo género francés, la “pareja pedagógica”, no acaba de perderse nunca en una serie de novelas españolas que apelan a lo pedagógico a la par que marcan hitos en el proceso modernizador de la narrativa.

Galdós ya anticipa el síntoma en *El amigo Manso* (1882). Máximo Manso es el prototipo de profesor krausista que fracasa en la vida práctica y en el amor; supone una modulación del personaje educador que ahonda en la inadecuación entre utopía educativa y realidad. Este profesor se ve siempre desbordado por sus alumnos: Peña, la maestra Irene o los escolares del Instituto. Sobreviene el fracaso educativo exorcizado mediante recursos humorísticos que, junto a los aspectos de “autorreflexividad”, orientan la obra hacia los dominios de la novela moderna.

La “novela regeneracionista” de los últimos años de la década de 1890 y los años siguientes impregna las historias de la cuestión educativa. Tiene cabida un personaje principal que apela a la pedagogía desde bases humanísticas. Dentro del modelo simbólico-fantástico, representado por la narrativa de Gannivet, Pío Cid es el personaje elegido para dar vida literaria al instinto pedagógico que es connatural al autor. El personaje es además un anticipo del héroe modernista “nietzscheano”, habitual en las novelas de principio de siglo, que unifica, tanto en *La conquista del reino de Maya* como en *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, la acción educativa que proyecta a los distintos alumnos con los que topa.

En 1902 cuaja la ruptura de la novela tradicional con la publicación de obras fuertemente imbuidas de pedagogía y con el protagonismo, en *La voluntad* y *Amor y pedagogía*, del personaje “maestro filósofo” o pedagogo. La crítica ha considerado estas dos novelas paradigmas de esa mayoría de edad de la narrativa que, sin embargo, venía fraguándose en novelas anteriores. A partir de ahora los esquemas de novela pedagógica se disuelven en una suerte de novelas de autoformación lírica (Rodríguez Fontela 469).

La voluntad de Azorín lleva inserta la estructura de “pareja pedagógica”, con relevancia de la figura del educador Yuste quien, en la extensa primera parte, transmite doctrina al protagonista, haciendo valer el modo expresivo del diálogo. El humus del que brota no puede estar más “pedagogizado”: el propio Azorín publica en esos momentos artículos periodísticos que invocan una enseñanza integral que cuide el aspecto experimental por encima del formal. El mentor, en todo caso, sirve de estímulo complementario al de otras instancias

formadoras. El otro paradigma lo representa *Amor y pedagogía* de Unamuno. Se trata de una novela construida como artefacto “autorreflexivo” que busca remover al lector por medio de una representación “cuasi” teatral encarnada por personajes grotescos. Dos de esos actores, don Avito Carrascal y don Fulgencio de Entrambosmares, asumen el papel de pedagogos del muchacho Apolodoro. El primero, en calidad de padre-maestro y el segundo, profesor, funciona como mano oculta que dirige la formación del discente.

A partir de aquí el camino queda expedito para que los autores novecentistas desarrollen una tipología narrativa de estructura lírica fundida en moldes de novela de formación. Bien es cierto que poniendo en valor la novelística autobiográfica de colegios (*AMDG* de Pérez de Ayala; *Niño y grande* de Miró; *El jardín de los frailes* de Azaña), donde la figura del profesor forma parte integrante del bloque oponente que trabaja para la “antiformación” del discente. Darío Villanueva identifica la “novela lírica” con “una singular manifestación del *Bildungsroman* o novela de aprendizaje: el relato autobiográfico de la constitución de una sensibilidad artística personificada en un personaje emblemático, alter ego del autor” (14). Y Ricardo Gullón (91), por su parte, ahonda en esta misma idea. La novela lírica supone la culminación de un proceso novelesco –en la búsqueda del autoconocimiento– en el que la lucha ya no se libra entre el hombre y el mundo, sino que se trata de una lucha interna entre las imágenes y contradicciones que se forja un individuo sobre el mundo. La obra literaria de Benjamín Jarnés puede entenderse, de este modo, como la culminación de este proceso, con la revitalización además del personaje principal profesor, al que se le confiere progresivamente más vigor profesional.

2. DE *EL CONVIDADO DE PAPEL* (1928) A *EL PROFESOR INÚTIL* (1926, 1934)

Jarnés lleva a la plenitud el desarrollo de la serie literaria en la que el personaje profesor cobra protagonismo, al par que el género narrativo formativo se funde magistralmente en los moldes de la novela lírica, aquilatando los modos expresivos iniciados por Azorín y Unamuno. Su novela *El convidado de papel* está compuesta,¹ en su primera versión, por las mismas fechas de publicación de *Mosén Pedro. Biografía* (1924), aunque la aparición en libro se posponga en dos años a *El profesor inútil*. Y en ella el autor aprovecha el esquema del *Bildungsroman* alemán, entendido como artefacto literario cargado de posibilidades para la comprensión de la naturaleza humana (Beddow 5). Puede decirse de esta novela que, junto con *Lo rojo y lo azul*, supone el mejor ejercicio jarnesiano de

aclimatación del modelo narrativo alemán, enriquecido por el esquema de novela de aprendizaje francesa, uno de cuyos paradigmas es *Rojo y negro* de Stendhal, invocado en las dos novelas señaladas, en las que se explora la construcción espiritual del héroe Julio Aznar, seminarista y soldado, respectivamente.

El niño Julio lleva inoculado el estigma de los modos formativos glosados en su “novela de seminario”, de tal manera que los personajes principales de las novelas siguientes se fajan en la construcción de un discurso hecho con material lingüístico extraído de la vena académica, de la que no pueden desligarse. El héroe se construye una educación en la que, como dictan las marcas del género, participan como coadyuvantes y oponentes las instancias académicas habituales. La maestra rural Eulalia supone la buena senda sobre la que refluye una y otra vez el discurso pedagógico de las otras importantes novelas del autor. Los profesores clérigos del seminario, por otro lado, funcionan, al modo habitual en las novelas novecentistas de internados, como personaje colectivo oponente. Pero el héroe sigue su camino para sumergirse en el aprendizaje del trabajo y del amor en una novela, *Lo rojo y lo azul*, en la que no faltan tampoco personajes coadyuvantes con carga profesoral.² Con todo, es en *El profesor inútil* donde se inicia el mejor diseño del personaje principal profesor en diálogo itinerante con discípulos.

Se ha señalado que se trata de la más significativa novela de Jarnés, en tanto que ejemplo de prosa narrativa de los nuevos tiempos, en sintonía con la teoría formulada por Ortega en *La deshumanización del arte*. La novela se publicó en una primera versión en 1926, a cargo de la editorial de José Ortega y Gasset, Nova Novorum, recogiendo y ajustando los fragmentos publicados anteriormente en diversas revistas prestigiosas de vanguardia. En 1934 salió la versión definitiva con algún añadido importante, como prueba de la condición inconclusa y siempre perfectible de la literatura nueva. Jarnés, a partir de los datos de su biografía, se faja en una construcción lírica, que avanza por la senda que se había iniciado con la ruptura novelística de 1902, pero ahora con asimilación de nuevas técnicas vanguardistas superadoras de las propuestas de sus antecesores. Sin embargo, emblema como es *El profesor inútil* de la “novela deshumanizada”, apela a un humanismo nuevo que apresa la problemática del héroe contemporáneo, pero que hunde sus raíces en el viejo, al servirse de la tradición literaria clásica.

Como en *El amigo Manso* de Galdós, hay héroe profesoral que certifica la imposibilidad del adoctrinamiento, al disolver la carga educativa en las distintas coyunturas del diálogo pedagógico.³ Ahora bien, el novelista estructura su

narración en torno al binomio profesor-discente, marca primera del subgénero narrativo al modo del *Telémaco*, con señalamiento continuado de la tesis avalada por la autoridad profesoral. Y a partir de ahí la “pareja pedagógica” reaparece en novelas posteriores en las que no por casualidad se privilegia el modo expresivo del diálogo. Las marcas pedagógicas se refuerzan por medio de constantes enseñanzas presentadas dentro de un diseño editorial pedagógico. El autor deja siempre un rastro de una estructura didáctica, puesta de relieve en la medida en que siempre quiere decir algo: “Siempre se nos viene a decir algo, a demostrar algo, aunque después el sentido crítico o paródico venga a socavar todo academicismo” (Conte 2002, 33-34).

Los distintos capítulos vertebran historias docentes con discípulas. En el uno y en el dos el protagonista entabla una relación profesoral con Ruth; en el tercero, con Herminia; y en el cuarto con Carlota, alumna particular que anda floja en Geometría y quiere superar unas oposiciones. Cierra la estructura el capítulo cinco, con una historia desvinculada de las anteriores. Zuleta (132) ha señalado la semejanza de los procedimientos y los paralelismos de las tres primeras partes, que forman un bloque frente a la historia independiente del capítulo quinto. El capítulo cuarto da acogida a la relación profesoral más explícita: Carlota. La muchacha es una adolescente con más recorrido como personaje que las otras discípulas. Es “la alumna jarnesiana por excelencia” (Pérez Gracia 29), que remite al intertexto del *Werther* goethiano. La lección de teoremas y ecuaciones se entremezcla con la lección sentimental, en la que al final se resuelve el vínculo pedagógico; y para ello se invoca el método peripatético que da ocasión al recorrido de la pareja por el laberinto urbano de Augusta (Zaragoza). Del paseo sale el programa académico: quiere ver a la adolescente como geometría, pero la mente sensual del profesor contemplador no puede reprimir la atracción hacia ella, sobre la cual despliega su repertorio de lecciones eróticas.

La lección cinco, con el título de “Trótula” es parte añadida en la edición de 1934 y presenta, según Zuleta (134), cierta autonomía respecto al bloque anterior. Trótula es una hechicera medieval “que sirve de médium entre el mundo de los espíritus y la realidad, una bruja cuyo aspecto lúgubre y avejentado no pasa de ser una superchería necesaria” (Ródenas 61). El libro del que se desgajan los capítulos, ahora bajo el epígrafe “Trótula”, es *El aprendiz de brujo*.⁴ El tema de la novela queda reforzado mediante la metáfora del texto de la vida con canto a la espontaneidad, propia de las obras jarnesianas. La presencia del mito como parte nuclear queda corroborada en el añadido de la versión

de 1934, antepuesto al resto de la novela bajo el prefacio “Discurso a Hermi-
nia”, que había aparecido como fragmento suelto en la *Revista de Occidente* en
agosto de 1933. El héroe describe por vía epistolar al narratario su situación de
profesor particular novel que acude casa de su alumno para enseñarle la mate-
ria de Aritmética. El punto de vista pone de manifiesto la inanidad de su anti-
gua condición profesional, pues ahora, tanto en el prefacio como en el epílo-
go, ha desaparecido por completo la condición de profesor:

De todo mi equipaje “científico y literario” extraído del Ateneo y de las
aulas apenas si podría exhibir otra cosa que la tabla de Pitágoras. En lo
más hondo de mi conciencia plural y sinfónica, en nombre de toda la cul-
tura de Occidente, ¿cómo no protestar con la máxima energía –sin pala-
bras- de tan radical desdén? Me sentí espiritualmente mutilado (...) des-
pués de saludar cortésmente a aquel desaforado volumen maternal me
quedé a solas con mi alumno, con mi sangrante dignidad pedagógica. (81)

El profesor, que ha entrado y salido el primer día por la puerta principal, es
conminado a partir del día segundo a hacerlo por la puerta de atrás. (“¿Cómo
no sentirse humillado? Mi cartera profesoral, mis gafas, todo cuanto en mí era
algo más que hombre sencillo, tembló de coraje” 84). Y, a continuación, la
identificación con Julián Sorel de *Rojo y negro*, que se hace más explícita en
Convidado de papel y *Lo rojo y lo azul*: “¿No había tenido Julián Sorel la precau-
ción de preguntar, antes de actuar como dómine, con quién había de comer?”
(84). El profesor deviene inútil en la medida en que la única materia de ense-
ñanza es “el texto de uno mismo”, por lo que la lección convencional no pue-
de ser aprovechable por el discípulo, que debe construirse su propio texto vital
(Ródenas 87).

La conjunción de los fragmentos de la primera y segunda versiones otor-
ga al texto más potencialidad temática que los fragmentos de la primera entre-
ga. El narrador se sumerge en la propia novela y establece coloquio con otro
de los personajes epilogales del autor, la prostituta (lo mismo ocurre en *El con-
vidado de papel*) acerca de la composición de esta recapitulación. El hombre
contemporáneo, preocupado a través del protagonista, acechado insistentemente
por la soledad y la enajenación, sólo puede salvarse por medio del amor,
el arte y el mito, los temas de esta novela.

La novela se convierte en un instrumento pedagógico, que permite la
apropiación de la vida para su degustación (Conte 2002, 20). Y por eso este crí-

tico acuña el sintagma “pedagogía de las palabras”; es decir, el relato mismo como la mejor enseñanza. La nueva novela propuesta desde dentro del texto presenta más capacidad escudriñadora que el género ensayístico; y uno de los expedientes para exprimir esas posibilidades indagatorias resulta ser el mito. “Surge así la virtud de la historia como portadora de un conocimiento arquetípico que los griegos atribuían a los mitos” (Conte 2002, 17).

La novela es puesta por el autor, como nunca, al servicio de la exploración de la naturaleza del hombre. El *Bildungsroman* es aprovechado por un Jarnés crítico literario, gran conocedor de la historia de los géneros, para la auscultación del nuevo hombre contemporáneo, sin sacar a su héroe de la coordinada educativa, que no funciona como marco o telón de fondo sino, según exige el género, como principio del que dimana el curso de la narración. Los modos expresivos pedagógicos (diálogo entre profesor y alumna, glosas, citas, epílogos) quedan finalmente incluidos en este subgénero más flexible de novela de formación, en sintonía con los ejemplos señeros que suministra la literatura europea de aquellos años (*La montaña mágica* de Mann y *El hombre sin atributos* de Musil). El resultado es un fundido armónico de una composición “cuasi” musical gobernada por un yo protagonista, profesor innominado, que narra experiencias vividas: un texto que presenta así los rasgos de “novela autobiográfica” con remisión a la circunstancia vital del escritor Benjamín Jarnés.

El profesor inútil se ajusta al esquema de “novela autobiográfica” como una de las marcas con que se presenta el *Bildungsroman* clásico y moderno. Le importa al autor el engarzado de “experiencias vividas” por un personaje, anti-héroe moderno que contempla el espectáculo de su propia biografía al modo, por ejemplo, de *Ulises* de Joyce. El *Bildungsroman* presenta como marca característica la remisión de lo contado a un receptor al que se quiere partícipe del discurso narrativo. Francis Lough (489) ha señalado al papel metafórico de “estudiante” desempeñado por el lector, el cual se enfrenta al libro entendido como metáfora del profesor. La estructura “modular” (Ródenas 48) posibilita poner al descubierto las claves del “taller del creador”, “las claves de la experimentación novelesca” (Conte 2002, 55), participando de ese modo al lector todo el proceso de construcción; y todo ello mediante la “rememoración retrospectiva”, pero también con el auxilio del “monólogo interior”, como recurso para el ahondamiento en el mundo interno del personaje.

Siempre queda señalada la distancia entre el “yo que narra” y el “yo que vive la situación”, dado que en el ejercicio de autocontemplación tiene que haber lugar para la valoración. Oostendorp considera así que la toma de distan-

cia constituye un rasgo distintivo del estilo jarnesiano en esta novela (560-581). El yo es un observador moroso que capta los datos del ambiente con la misma ironía con la que se ve a sí mismo en el proceso de aprendizaje. Y, claro es, los elementos de tiempo y espacio quedan subordinados a las experiencias vividas por el personaje principal. Aunque Jarnés no llegue a trazar una teoría del personaje literario, éste se convierte en un elemento que cifra toda la carga estética que comunica la novela (Martínez Latre 1977, 96), De la lectura se obtiene la presencia de un héroe antagonista con su medio social, que remite humorísticamente al yo del escritor. Una contrafigura convertida en eje sobre el cual giran las novelas de Jarnés, que apela a lo lúdico y que encarna sus aspiraciones estético-vitales.

El escritor, en un proceso de depuración estética, liba la carga educativa de su mensaje a partir del propio título de la novela. Es un profesor inútil pórico de sus otras novelas en las que ese mismo mentor ejerce su condición de una forma muy particular. Los ingredientes pedagógicos conectan con el ludismo, la voluptuosidad y la estética, fuerzas liberadoras de las coerciones burguesas. Todo el virtuosismo de metaficción y de mito se convierte en instrumento expresivo para la apelación a la estética como nutriente pedagógico, de ninguna manera incompatible con los valores de la ética, que aparentemente pueden quedar difuminados. Es más, Lough (1998); Mainer, (1989, 2000) y la crítica reciente inciden precisamente en cómo en la obra del escritor aragonés se verifica como en ningún otro caso el lazo entre ética y estética.

3. *ESCENAS JUNTO A LA MUERTE* (1931)

Es cierto que la intencionalidad social de esta novela ha permitido a la crítica mostrar la fuerte conexión con otras obras jarnesianas de los años treinta. Mainer (2000, 73) la relaciona con *Locura y muerte de nadie* (1929) y con *Tántalo (farsa)* (1935), como correlato de la trilogía de los años veinte formada por *El convidado de papel*, *Lo rojo y lo azul* y *El profesor inútil*. Y, sin embargo, *Escenas junto a la muerte* da continuidad a *El profesor inútil*, en tanto que el narrador en primera persona es de nuevo el “profesor inútil” cercano al autor, que deambula por el espacio de Augusta y Madrid, y que se autoanaliza, en “una marcha torturada hacia la autodefinición” (Zuleta 210); y en tanto que transita el camino de la literaturización y metaficción iniciado en la novela de 1926. Pero,

sobre todo, porque redobla la importancia estructural dialogística entre profesor y discente como modo para formalizar el discurso.

Jarnés dedica la obra a su amigo Valentín Andrés Álvarez, autor en 1925 de la novela *Sentimental dancing*, que presenta asimismo contenido formativo. En esa dedicatoria se declara explícitamente el carácter complementario que tienen estas nuevas páginas respecto a las de su primera novela de 1926. La novela de 1931, reivindicada como una de las mejores de su autor (Nora 2003, 3-4; y Gracia 12-13), queda estructurada en un “preludio” y siete capítulos (de modo muy parecido también a *El profesor inútil*). Representa, en cuanto a su técnica, el grado máximo de libertad compositiva, con ensamblaje de capítulos que funcionan como unidades autónomas en otros lugares: uno de sus fragmentos “Una papeleta” había sido incluido en el borrador de *El profesor inútil*.⁵ Para la indagación obsesiva del yo, la novela se sirve de recursos teatrales: una sucesión de escenas en las que el diálogo es medio expresivo sistemático, sin difuminar la voz fuerte del narrador, opositor a catedrático de literatura, etiquetado expresivamente mediante los procedimientos “deshumanizadores” con los que se había construido al héroe en *El profesor inútil*. Si antes era “un innominado profesor”, ahora es el “opositor nº 7”, que a la vez actúa en determinados momentos como “profesor inútil”.

El componente kafkiano del héroe (Mainer 1989, 116) aparece desde el “Preludio en una azotea” con tono elegíaco declarado en el subtítulo (“Elegía sin fecha”). Capítulo preambular en el que, mediante procedimientos que llaman la atención sobre el diseño editorial (cursivas, diálogos directos), queda definido el héroe como “ladrón de su propia vida”, al borde del suicidio, en contexto hostil desasosegante. El protagonista aparece situado en el filo de la navaja, con la muerte “pisándole los talones”, en una sucesión de “escenas”, dentro de un mundo en el que la pesadilla y la enfermedad se entremezclan con lo onírico y lo mítico.

En el capítulo primero aparece la reflexión existencial de su condición de opositor: “Cómo volver a medir serenamente el tiempo, papeleta a papeleta, en esta mi caótica mente de opositor? ¿Qué es, efectivamente, un opositor? Un destructor del tiempo, situado fuera de él, con el infantil propósito de abarcarlo, de reducirlo a pequeñas cápsulas, y a comprimidos sinópticos...” (44). El opositor sigue siendo “profesor de lenguas muertas”, cuando entre los distintos tipos estudiantiles que ocupan el salón de lectura de la biblioteca, aparece su alumna Aurora, la cual pone en contacto a su amiga Susana con el profesor (34), identificada esta última con la diosa Juno, y destinada a convertirse en

aventura pedagógico-erótica del narrador. Se activa el diálogo pedagógico, disuelto en un vitalismo que se resiste a ser engullido por el pesimismo ambiente. La discípula se convierte en profesor, subvirtiéndose, como ocurría en *El profesor inútil*, la relación de la “pareja pedagógica”: “Porque en estos enmarañados prolegómenos del amor la mujer suele ser en la ciudad, en esta ciudad, una eterna discípula, y Juno advierte de pronto que –sacrificando, además, toda su altanería– se ha erigido en profesor” (37).

El capítulo segundo, “La serranilla y el marqués (Edad Media)”, brota del proceso de literaturización, aprovechando el mundo metaficticio en el que vive el opositor. La papeleta redactada sobre literatura del siglo XV propicia que Isabel sea vista como una serranilla que acompaña a un marqués contemporáneo, presentado con rasgos peyorativos. Sufre el héroe una gran crisis mientras duerme en la pensión. Se ahoga y “se muere”. Se echa a la calle y contempla la ciudad, en la noche, como espectáculo de insolidaridad. Hay acuse de recibo de la tópica vanguardista (cúbica electricidad del cinema, el boxeo, en contraste con los elementos urbanos marginales). Deambula moribundo camino de la Casa de Socorro sin encontrar ayuda de nadie, mejora momentáneamente y puede dormir en la pensión.

El cambio de capítulo (“Elvira de Pastrana”. Diario Decimonónico) propicia el avance del proceso metaficticio, ahora por los ámbitos del Romanticismo, con alusiones textuales a Bécquer y la transposición del personaje de *El estudiante de Salamanca*, Elvira, aparte otros intertextos esproncedianos (Jarifa y Teresa), de Zorrilla (Inés y don Juan) o de Goethe (Werther). Ella es una mujer analfabeta que da a leer la carta de su enamorado, el marqués, al narrador. Tiene veinte años y le da vergüenza aprender a leer. Pero el narrador se le ofrece como profesor mientras rumia sus celos formulando la oposición entre la retórica del aula (educación convencional) frente a la introspección íntima: “La pobre retórica de las aulas odia la bruma, la vacilación, deja que tu inquietud y la retórica se divorcien definitivamente” (96). Ella le “da largas” y envía a una fámula a recoger el correo. Finalmente concluye el capítulo, tras varios meses sin ser vista por el marqués, con la aparición de Elvira, quien lanza un prometedor beso a su intermediario de amores.

El capítulo cuatro, “Mi analfabeta”, permite avanzar en el recorrido de la historia de la literatura, con una peripecia sentimental educativa más redonda que los esbozos anteriores. Ha hecho crisis definitivamente; ha pasado por el hospital y se encuentra entre fracasos y la perspectiva de dos meses de reposo con el consiguiente abandono del temario de oposiciones. Ahora, Isabel cobra

más cuerpo que las ensoñaciones anteriores de Elvira o de Susana. Se inicia la aventura del aprendizaje con una discípula que elige a su profesor, configurada por el narrador como la Isabel Crespo de *El alcalde de Zalamea*.

A partir de aquí se despliega el programa, con un preámbulo de alfabetización, enseñando las letras entre pedagogías lúdico-metafóricas y requiebros amorosos. Las primeras clases de Lectura, Ortografía y Gramática a esta, su alumna principal, constituyen los fundamentos para afinar el instrumento del autoconocimiento, la lengua. La metáfora es así el ariete mejor con que cuenta el narrador, y a partir de ahora la discípula. Para recorrer el camino, la novela adopta esquema de *Bildungsroman* femenino interno, retomado en la parte final para hacer el pertinente balance. El héroe convierte la palabra “en un medio revelador de la infancia perdida” (Pérez Gracia 45) y en compañía de “esta analfabeta”, parece arrumbar el lado sombrío de la realidad, mediante ese don de la palabra. Hay una fuerte potencialidad de conjuro de la metáfora, y por ende, de toda la tarea literaria de este escritor, simbolizada como en ningún otro pasaje, en la clase de Lengua impartida a la alumna Isabel (Mainer 1989, 125).⁶ El filo de la navaja cae definitivamente del lado de la vida y el mito femenino encarnado por la discípula es faro que permite al protagonista orientarse en las peores tormentas íntimas (Pérez Gracia 46).

Tras el capítulo homenaje a Chaplin, “Charlot en Zalamea (Film)”, continúa la lección del profesor en el siguiente, el sexto (“Mi analfabeta. Continuación”), a la vez que subraya más expresivamente el proceso de búsqueda de su identidad. Se insiste en la enseñanza de la Gramática y la Ortografía: “La obligo, tiránico, a sentarse en un tronco derribado; abrimos la gramática; compruebo el éxito de sus tareas de ayer... –No estudias nada. –El punto... Los dos puntos... Esto es difícilísimo” (161). Una vez dominada la técnica lectora es preciso aprender a escribir: “-Sí, quiero aprender a escribir. Cuando viaje por el mundo, tú podrás seguirme carta a carta. ¿Y los tres puntos?” (162).

De nuevo, el docente comprueba cómo el sentimiento anega cualquier atisbo de aprendizaje formal. Ya no es posible el adoctrinamiento. Es el momento de seguir caminos diferentes; ella, la carrera de artista y él su camino interior, tras interpretar la separación como fracaso amoroso. El capítulo concluye con la llegada de una carta de Isabel, en la que el narrador reconoce su huella en cada una de las palabras que la forman, huellas retóricas de la acción pedagógica. Se va recomponiendo, dentro del *Bildungsroman* femenino interno, la historia de Isabel. Tras sus avatares como vedette de revista de Music-Hall, busca a su profesor, que por el momento no acude a la cita de Barcelona.

Y el narrador subraya de nuevo, en el balance final, el valor del idioma como el instrumento más fértil del espíritu de Isabel; y él fue quien llegó a hacerla dueña de su propia expresión, y por lo tanto, de su espíritu. Ahora debe recorrer sola el mundo.

El capítulo final “Archivo de un amor (Edad futura)” arranca tras elipsis de cinco años, con el reencuentro de Isabel y el profesor. Se propicia el balance del aprendizaje, entre continuas metáforas académicas que apelan a la lección de sensualidad. De él se cuenta cómo se hizo catedrático y cómo se casó con Matilde por error del azar. La conoció el mismo día de ganar sus oposiciones y se casó con ella a los seis meses de tomar posesión de su cátedra en Augusta. Pero la relación matrimonial hizo crisis desde el principio; y es que la condición de modelo de escultor, que en un principio parece constituir un aval de sensibilidad, se convierte grotescamente en fiasco, pues descubre la intimidad de su mujer repartida por los parques de todas las provincias: ha sido reproducido su cuerpo en escultura urbana convencional. Éste fue el castigo, dicta su lección Isabel, a un hombre que petrificó la vida y la “literaturizó” de tal modo.

Los elementos del espacio y tiempo, aunque queden subordinados al “itinerarium” espiritual del héroe, cobran en esta novela más relevancia estructural que en otras. La ciudad aparece recreada en su arquitectura, con señalamiento de lugares fácilmente identificables con la Augusta de otras novelas. Ildelfonso Manuel Gil (1988) ha señalado algunos de esos elementos urbanos, pero el autor va más allá al incidir sobre microespacios que funcionan como reductos asfixiantes. El zaguán, la casa de huéspedes, en donde el narrador opositor comparte morada con otros opositores de otras materias. El espacio abierto, por otro lado, al presentarse en hora nocturna, se visualiza como ámbito de peregrinación espectral por el que el héroe deambula o salva *in extremis* situaciones abismales. La ciudad se “geometriza” y su elemento humano se “cosifica”, al modo de la visión lorquiana en *Poeta en Nueva York*.

El narrador sigue buscando recursos que llaman a la participación del receptor (escenas dialogadas, diseño editorial gráfico y expresivo, apelación al juego mítico y cultural), para presentar de forma intelectual (Martínez Latre 1979, 46-48) su propio desequilibrio. Pero el acto de la rememoración confirma que su agonía existencial puede ser pasajera; o que puede ser modulada por medio de las capacidades intelectivas, asumidas por ese héroe “artista” y hacedor de su yo, y que tiene como primer elemento de identificación la condición de profesor, aunque sea inútil. De ahí que, todavía más si cabe que en *El profe-*

sor inútil, la novela quede fuertemente ahormada por medio de estructuras dialogadas. Y de ahí que en textos posteriores, adscritos a los llamados “géneros intermedios”, se insista en este esquema, procedente de la tradición de la novela pedagógica.

4. *LIBRO DE ESTHER* (1935 Y 1948) Y *EUFROSINA O LA GRACIA* (1938, 1948): HACIA LA SALVACIÓN DEL MODELO DE NOVELA PEDAGÓGICA

Estos títulos han sido calificados con la etiqueta de “género intermedio”, dado que lo ensayístico adquiere mayor nitidez que en las obras consideradas más propiamente novelas. El diálogo predomina sobre la voz del narrador, que suele adelgazarse, hasta el punto de servir de hilvanado a acotaciones introductorias que dan pie al franco coloquio entre dos interlocutores. Por otro lado, el programa educativo del amor como pedagogía sentimental, que invoca *La educación estética del hombre* de Schiller, aparece en estos libros definitivamente redondeado (Fuentes 25-37), con atención especial a la “mujer” (Pego Puigbó 429), dado que todo el contenido se subordina a un plan educativo explicado con exposición de tesis y acopio de argumentos. Eso sí, sin renunciar a la “calidad de página” y sirviéndose de la metáfora como mejor instrumento para la clarificación del concepto.

El Julio de ahora (lo mismo puede decirse del Benjamín protagonista de *Libro de Esther*) no es irresoluto como era el *alter ego* de las otras novelas. Hay una evolución hacia la madurez que posibilita, en el nivel de los modos expresivos, la circulación de los contenidos por el cauce de la novela pedagógica,⁷ con un cuerpo doctrinal del que es portador el profesor, que actúa como el personaje “maestro” del diálogo literario clásico. El personaje “domandatore” es una mujer (Esther o Eufrosina) que, al modo del diálogo socrático, aquilata la propuesta del maestro.

Las formas dialogadas de la estructura pedagógica no se habían perdido nunca en las novelas al modo de *El profesor inútil*, aunque de forma irónica el profesor quedase sobrepasado por la discípula. Aquel era un ser a la deriva acosado por los síntomas de inseguridad del hombre contemporáneo. Sin embargo, la apelación a una educación vitalista-sentimental y la ponderación del arte al servicio del conjuro quedaban siempre salvaguardadas. Ahora, el diálogo pedagógico adquiere una relevancia derivada de las cualidades de la nueva mo-

dulación (mayor vigor profesoral: Doreste 3) con que aparece el personaje masculino, dispuesto ya a cerrar una propuesta pedagógica que, como antes, se disuelve en fusión erótica.

Libro de Esther aparece un año antes de estallar la Guerra Civil y, aunque pueda percibirse el desnorte colectivo reflejado en las novelas de los años treinta, el autor apela a una “poderosa lección” de “unas escenas junto a la vida, de plena y gozosa vida” (185), en contraste explícito con las escenas junto a la muerte de su novela de 1931. Explica en el “Preámbulo” cómo entremezcla el diario profesional con la etopeya, la lección sencilla, la biografía y el diálogo a dos voces. Y, avanzado el libro, brota la reflexión metaliteraria sobre el problema de los géneros para mostrar las entretelas de la gestación literaria, haciendo ver el carácter de “prelibro” con el que se presenta al lector.

Una parte central de la estructura interna viene ahormada por el modo expresivo del “diálogo a dos voces” que hace avanzar el programa filosófico del profesor-autor-personaje. El maestro conmina a su discípula Esther a vivir hacia fuera para equilibrar la vida interior (“vida lírica”) ya desarrollada. La empuja a una vida plena, que pasa necesariamente por el regreso a las fuentes de la naturaleza (Pérez Gracia 52). Y todo al amparo de la estrategia de “dejar hacer”, limitándose a actuar como “despertador” o incitador, para complacerse después en la observación del comportamiento de su “musa”.

El repaso de los autores esenciales incluye a Gracián, a Stendhal, a Bécquer y al inevitable Goethe, del que se resalta su proyección hacia la autoformación. Construirse para uno mismo y para los demás una vida armónica. El mensaje parece conectar más que nunca con el tema nuclear de la gran literatura de formación, de la que Goethe y su *Wilhelm Meister* funcionan siempre como síntoma.⁸ Hay, en resumen, una confianza en los aspectos positivos del vivir diario y una invitación a esquivar las tentaciones que desvían al ser humano de la alegría. Con todo, la fusión plena de las dos almas no se realiza de forma total en este texto, pues al abandonar ella al profesor, surge, al modo de las novelas anteriores, la sensación de inarmonía.

Ahora bien (Zuleta 250) “por debajo del diálogo a dos voces, discurre otro diálogo, aún más intenso, el del autor con su tema”. La voz del narrador enfoca la figura de mujer como emblema del eterno femenino, como un aspecto importante del ahondamiento en lo humano. Deriva a veces al monólogo (monodiálogo), al incorporar las preguntas y respuestas al discurso del narrador (Conte 2003, 14), pero tiene cabida la confesión y la exhortación a la vez que el análisis de la cultura (Conte 1994, 73). Si el *Libro de Esther* supone un movi-

miento de reafirmación de los modos expresivos clásicos para salvaguardar un cierto papel del profesor, la obra aún adolece de exceso de fragmentarismo y de desviación, por la mixtura de los géneros, del cauce dialogal pedagógico. Este aspecto va a ser subsanado en *Eufrosina*.

Es en su último libro publicado, *Eufrosina o la Gracia* (1948),⁹ escrito en plena Guerra Civil, donde Jarnés culmina la propuesta pedagógica servida, esta vez sí, en esquema coincidente en su totalidad con la novela pedagógica clásica. Es novela (Conte 1994, 42) porque hay narrador que presenta a los personajes interlocutores en itinerario intelectual que progresa hacia una conclusión. Y es pedagógica porque se destaca el ideario transmitido por un profesor a una discípula, que contribuye con su participación activa al buen desarrollo del programa defendido. Algunos críticos (Doreste 3), consideran que el modo dialogal tiende a disolverse en monólogo; Nora (1972, 185) habla de diálogo de “corte valéryano”. Sin embargo, el personaje femenino cumple dignamente la función de interlocutor “domandatore” propia del diálogo clásico. Y, como en ningún otro caso, el perfil de mujer esencial (simboliza la “Gracia”) supera las trayectorias truncadas de las otras heroínas jarnesianas, por eso es el único caso en el que se verifica un final armónico entre la pareja pedagógica.

El carácter de la conversación es dinámico; del intercambio mutuo surge la idea, que va siendo expandida merced a la gran capacidad intelectual y pedagógica del maestro, pero también debido a la perspicacia de la alumna, que dibuja un perfil “anti-intelectual”, que quiere ir más allá de recetas y apriorismos. En este sentido, la obra guarda relación con *Viviana y Merlín* (1930), el tercer libro incluido comúnmente (Zuleta 247) dentro del “género intermedio”, aunque algún crítico (Conte 1994, 36) no esté de acuerdo en homologar éste con los otros dos libros, pues “posee una acción propia, aunque sea alegórica”. En *Eufrosina* los interlocutores, Julio Aznar y Eufrosina entablan un coloquio formativo que se resuelve, al modo del libro de 1930, en la unión de la “Gracia” y la “Sabiduría”.

La estructura externa se somete asimismo a un esquema más clásico que nunca. Un diálogo literario en quince capítulos, flanqueados por introducción y epílogo (“posdata en silencio”), todo ello tras la dedicatoria inicial a la esposa del autor, Gregoria Bergua. La voz del narrador se limita a presentar en acotaciones el tema y las circunstancias de lugar y tiempo en los que se verifica el coloquio, con lo que se subrayan las marcas características del diálogo clásico, adelgazando la voz del narrador que, aunque no desaparezca, permite ver la aparición de los dos interlocutores que hacen avanzar un discurso.

El libro (Zuleta 262) articula la doctrina en tres líneas: una primera en la que se disecciona la naturaleza de la Gracia, con abundantes disquisiciones y definiciones que conectan este don con el valor al que debe aspirar el “hombre integral”. De los capítulos en los que se recorre esta línea reflexiva (3, 5, 6, 9, 14), el nueve, “Red invisible”, funciona como recapitulación del cuerpo de verdades defendidas. Una segunda línea, en la que se glosa la dimensión social de la Gracia, esbozada desde la “Introducción”, y, sobre todo, en el capítulo siete. Y una tercera línea, en la que se acopian argumentos mediante ejemplos que tratan de detectar autores, obras de la cultura o manifestaciones artísticas que reflejan el valor de la Gracia (capítulos 1, 2, 8, 12, fundamentalmente). Aquí tiene lugar un recorrido por la historia del arte, en el que la voz profesoral remite a un Jarnés crítico literario (y crítico de la cultura, en general) de extraordinaria sensibilidad, que no tiene inconveniente en ir a contracorriente y salvar siempre la autonomía del hecho artístico, dado que la ética está conectada “mediante esa red invisible” con el arte. Si no se respeta éste se cae necesariamente en el falso humanismo, cuando no en el “anti-humanismo” o la barbarie.

El discurso pedagógico va conformándose de forma aparentemente espontánea, a partir de la propuesta del tema. Eufrosina era un personaje episódico de *Paula y Paulita* (1929). Por otro lado el concepto de la Gracia ha merecido consideración intelectual al autor, hasta convertir el tema en una conferencia pronunciada en Madrid en abril de 1932 (Zuleta 259). Pero cuaja definitivamente en su último libro publicado, cuyo manuscrito data de enero de 1938, con algunos de sus capítulos insertos de forma fragmentaria, al modo habitual del autor, en la revista *Sur* de Buenos Aires.¹⁰ Todos los resortes pedagógicos utilizados en sus otras obras se ponen aquí al servicio de la elaboración de una síntesis sobre las bases doctrinales en las que se asienta el concepto de la Gracia, entendida como sinónimo de armonía clásica “humanizadora”, que en los tiempos de la narración (Guerra Civil y radicalización intelectual) está siendo laminada (“Misión formativa de la gracia”, 113). El punto de partida es la constatación de que “la gracia está en crisis” porque su máximo enemigo, “el interés” (107), la va royendo (40), extendiendo la epidemia por todos los lugares. Y es significativo que desde la misma introducción se invoque la necesidad de que la literatura social, si quiere tener valor formativo “humanizador”, debe sujetarse a la estética.

Todos los motivos quedan conectados de forma trabada en la propuesta educativa. Y no es baladí la inserción del coloquio en lugares “pedagógicos” aparecidos en las novelas anteriores, que no son “meros pretextos o encuadres para

el diálogo” (D. Conte 2003, 15), pues inciden en lo artístico o en lo vital. Así, el encuentro de la “pareja pedagógica” por azar en la escalinata del Museo del Prado, igual que en *Escenas junto a la muerte*, da pie al comentario sobre la Gracia aplicado a la pintura (Tiziano, Rubens, Fray Angélico, cap. 1, “Pasa un ángel”). El teatro se convierte, en el capítulo segundo, en ocasión para impugnar determinados “productos pseudos-artísticos” que ejemplifican la chabacanería en el arte (“las bellezas mecánicas”). La alternativa teatral deseable se glosa en el capítulo doce, “Fiesta del alma”, a propósito de la representación de *Yerma* de García Lorca, con comentario crítico de la tragedia y de la obra total de su autor: ejemplo actual que simboliza la gracia, el ángel y el duende en el teatro.

El escenario de la Biblioteca del Ateneo, contextualiza el capítulo siete, “Manual de símbolos”, central de todo el libro, en tanto que toda la obra es un verdadero manual de símbolos, al indagar sobre la misión formativa de la Gracia (113). De ahí que buena parte de la literatura social del momento que no está tocada de la gracia estética pierda cualquier virtualidad socializadora. La Gracia es un valor social (106) que ilumina cuanto toca; y cuando la obra de arte contiene ese don se convierte en inmortal. El escenario de la sala de cine, recurrente en el escritor, sirve de marco del coloquio del capítulo diez, “Presencia mágica”, con ocasión del visionado de una película cómica de Betty Boop, a la que se caracteriza como símbolo de “la gracia de lo menudo” (151); “uno de los más graciosos hallazgos del cinema” (151), dotada del “poder de la alusión, de incitación y de ingenua picardía” (103). Aunque el “poeta máximo del dibujo en marcha” es Walt Disney, al que se coloca en el más alto pedestal (162), comparado con los fabulistas griegos.

Pero la cultura de cuño humanista debe ser contrapesada por los modos vitalistas, y por eso equilibra los lugares de los que brota la enseñanza señalando la relevancia de escenarios tales como la plazoleta llena de niños al caer el día (caps. 3, 5, 11), donde no por casualidad se invoca a Goethe como modelo formativo (“Goethe, hombre de plenitud de Gracia” cap. 5; o como “el gran conocedor del hombre esencial”, cap. 11). O el Parque del Retiro, donde tiene lugar la “lección de la alegría”, con apelación a Schiller; en una juguetería (cap. 8); en una cervecería en el mes de abril (cap. 13); o en el merendero, tan jarnesiano, en el que se besan los amantes como colofón de su diálogo pedagógico (cap. 15).

La reflexión sobre el concepto de Gracia se inserta en un contexto pedagógico muy cuidado en el que los conocimientos se expanden gradualmente y se acompañan de abundante ejemplificación. Sin embargo, éstos siempre bro-

tan de la circunstancia. Detrás está la voz del autor que impugna el elemento más caedizo de los “tiempos nuevos” y que se alza contra la impostación literaria o contra “el caprichismo del escritor”; contra la mala literatura que exalta el dolor o que abusa de la ironía y del humorismo (“No puede vivir sin ley el escritor”, 44). Reprueba la manipulación en el periodismo del momento (cap. 6); recusa a Valéry y a “los oscuros amigos de Gide”; y recusa, en general, el “intelectualismo”. Él, que se siente auténtico intelectual, abomina de los “insoportables ismos” y apela, en definitiva, al hombre integral. La discípula acaba apasionándose en el juego filosófico-pedagógico que prepara el profesor. Por todo ello es pertinente la conexión (Pego Puigbó 425) de esta novela, más que ninguna otra, con el género de los diálogos pedagógicos del siglo XVIII y aun de los del Renacimiento.

5. CONCLUSIÓN

La narrativa de Benjamín Jarnés supone la culminación de un proceso por medio del cual el contenido educativo se convierte en elemento fertilizante de la nueva novelística española. El profesor adquiere protagonismo como personaje principal en *El profesor inútil* para certificar la imposibilidad de adoctrinamiento, al disolver toda la carga educativa en las distintas coyunturas del diálogo. El profesor deviene inútil, en el sentido de que la lección convencional no tiene cabida, al teñirse siempre de sentimiento o de erotismo. Las aventuras pedagógico-sentimentales quedan trucas y el héroe pierde peso para pasar a convertirse en aprendiz que acusa insuficiencias en su propia educación sentimental. El marco de novela pedagógica se disuelve, en suma, en novela de autoformación lírica, con protagonista que evidencia las inseguridades vitales del hombre contemporáneo.

Escenas junto a la muerte avanza por el camino iniciado en *El profesor inútil*, al convertir de nuevo al profesor particular en sujeto que trata de exorcizar el pesimismo y la muerte mediante los procedimientos habituales, ahora redoblados, de literaturización y metaficción. Se hace valer de nuevo el esquema de “pareja pedagógica” para propiciar un *Bildungsroman* interno que da cabida al aprendizaje del personaje femenino principal. El diálogo pedagógico queda, al modo también de *El profesor inútil*, trunco. Se subvierte una vez más la relación, al otorgársele al héroe el papel de aprendiz. No falta, sin embargo, la invocación a la doctrina vitalista habitual, aunque en este caso se haga acuse de recibo de un contexto cultural pesimista.

Los libros incluidos dentro del “género intermedio” no pierden del todo las marcas de novela, y descansan de nuevo en la figura de un personaje principal, profesor, trasunto del autor. En el *Libro de Esther* y en *Eufrosina o la Gracia* se hace más operativo aún que en las otras novelas el diálogo pedagógico, que parece remitir directamente al género del coloquio literario (sobre todo, en el caso de *Eufrosina*), y al modelo genuino de novela pedagógica, con un profesor más vigoroso que antes. Se observa ahora un proceso de afianzamiento de la base doctrinal, que remite a Goethe, pero que invoca a la cultura humanista, a través del personaje maestro que transmite conocimientos, al modo socrático, a una discípula que toma parte activa en el proceso de aprendizaje.

Notas

1. Otra novela de seminario, coetánea de de de Jarnés es *Mario en el foso de los leones* de Federico Carlos Sainz de Robles. Está escrita en el mismo año de 1924 en el que Jarnés compone la suya, con la institución docente situada en la ficticia ciudad castellana de Urbérbiga de los Caballeros. Federico Carlos Sainz de Robles, *Mario en el foso de los leones (Novelería)*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1925, con la signatura 2/ 85892 de la Biblioteca Nacional.
2. Aparte de personajes femeninos con el papel de guías, como Guillermina, cabe resaltar la recreación del profesor anarquista de la Academia de Topografía, esbozado bajo la tipología del docente impregnado de simbolismo político.
3. R. Johnson (14-20) entiende, sin embargo, que *El profesor inútil* “dialoga” con *El amigo Manso* y con *Niebla* para certificar la liquidación de las convenciones literarias anteriores que aportaban Galdós y Unamuno. Ejercicio de metaficción para distanciarse del perfil intelectual del personaje novelesco de esos dos autores.
4. Novela “integral”, de la que se ocupa Francisco M. Soguero (24-27), y que apela, más que nunca si cabe, a lo sensual y al erotismo, sin olvidar la invocación a Goethe.
5. Domingo Rodenas (48), que reconoce también esta novela como conti-

nuadora de *El profesor inútil* ve en *Escenas junto a la muerte* el grado más exacerbado de “modularidad”, pues de los siete capítulos que la integran, ninguno es inédito. Todos habían aparecido previamente en otros lugares: en *El profesor inútil*, en *Revista de Occidente*, en *Cosmópolis*, en *Verso y Prosa* y en *La Nación* de Buenos Aires.

6. La teoría sobre las palabras la había esbozado Jarnés en *Ejercicios* (1927) (ver *Obra crítica* 55-94) su breviario teórico de Estética. En *Escenas junto a la muerte* no hace sino ampliar esas primeras reflexiones.
7. “Novela docente” o “novela programa” son las denominaciones utilizadas por Conte (1994, 78), en su “Introducción” a la edición de *Viviana y Merlín*, en Cátedra, para referirse a *Eufrosina*. Lo mismo puede decirse para la novela de 1943, *Venus dinámica*.
8. Por aquí se percibe el maridaje entre el Jarnés novelista y crítico de la cultura. Un repaso al repertorio de obra crítica reunido y editado por Domingo Ródenas de Moya (2001), lleva a reseñas y reflexiones sobre autores como Rousseau, Goethe, Stendhal, entre otros clásicos de formación.
9. Conte (1994, 42) la considera novela.
10. Zuleta (260) señala el capítulo “Red invisible”, que procede de *Sur* 40, 1938, 17-29.

Obras citadas

- Beddow, Michael. *The Fiction of Humanity: The Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Conte, David. *La voluntad de estilo: una introducción a la lectura de Benjamín Jarnés*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- . “Las tres gracias: apuntes sobre el género intermedio”. *Ínsula* 673 (2003): 13-16.
- Conte, Rafael. “Introducción”. Benjamín Jarnés. *Viviana y Merlín*. Madrid: Cátedra, 1994. 9-97.
- Doreste, Ventura. “Jarnés o la Gracia”. *Ínsula* 45 (1949): 3.
- Fuentes, Víctor. “La dimensión estético-erótica y la novelística de Jarnés”. *Cuadernos Hispanoamericanos* 235 (1969): 25-37.

- Gil, Ildelfonso Manuel. *Ciudades y paisajes aragoneses en la obra de Benjamín Jarnés*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 1988.
- Gracia, Jordi. “Fuera de foco: la prosa de ideas de Jarnés”. *Ínsula* 673 (2003): 12-13.
- Grandroute, Robert. *Le Roman pédagogique de Fenélon a Rousseau*. 2 vols. Genève: Slatkine, 1985.
- Gullón, Ricardo. *La novela lírica*. Madrid: Cátedra, 1984.
- Jarnés, Benjamín. *Mosén Pedro*. Eds. Olatz Arechaga y Joseph Carles Lainez. Calamocha (Teruel): Centro de Estudios del Jiloca, 2005.
- . *El profesor inútil*. Ed. Domingo Ródenas. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.
- . *El convidado de papel*. Ed. José-Carlos Mainer. Zaragoza: Guara Editorial, 1979.
- . *Paula y Paulita*. Ed. Domingo Ródenas. Barcelona: Península, 1997.
- . *Locura y muerte de Nadie. Las mejores novelas contemporáneas*. Vol. 7. Ed. Joaquín de Entrambasaguas. Barcelona: Planeta, 1961. 1391-1570.
- . *Viviana y Merlín*. Ed. Rafael Conte. Madrid: Cátedra, 1994.
- . *Escenas junto a la muerte*. Ed. Juan Herrero-Senés. Doral (USA): Stockcero, 2010.
- . *Tántalo*. Madrid: Signo, 1935.
- . *Lo rojo y lo azul*. Prólogo Francisco Ayala. Zaragoza: Guara, 1980.
- . *Libro de Esther*. Madrid: Espasa Calpe, 1935.
- . *Eufrosina o la Gracia*. Barcelona: José Janés, 1948.
- . *Venus dinámica*. México: Proa, 1943.
- . *Obra crítica*. Ed. Domingo Ródenas de Moya. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 2001.
- Johnson, Roberta. “*El profesor inútil*: Benjamín Jarnés’s Intertextual Dialogue with Unamuno”. *Twentieth Century/Siglo Veinte* 6.1-2 (1988-1989): 14-20.
- Lough, Francis. “*El profesor inútil* and the ethical aesthetics of Benjamín Jarnés”. *Bulletin of Hispanic Studies* 72 (1998): 469-89.
- Mainer, José-Carlos. “Introducción”. Benjamín Jarnés. *El convidado de papel*. Zaragoza: Guara Editorial, 1979. 9-14.
- . “Creación y teoría literaria en Benjamín Jarnés”. *Jornadas jarnesianas: I centenario del nacimiento de Benjamín Jarnés*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 1989. 109-126.
- . *Benjamín Jarnés*. Zaragoza: Caja de Ahorros de la Inmaculada de Aragón, 2000.
- Martínez Latre, M.^a Pilar. “La novela jarnesiana y sus personajes de ficción”.

- Cuadernos de Investigación Filológica* 1-2 (1977): 95-123.
- . *La novela intelectual de Benjamín Jarnés*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 1979.
- Nora, Eugenio de. *La novela española contemporánea*. Vol. 2. Madrid: Gredos, 1972.
- . “El novelista ausente”. *Ínsula* 673 (2003): 3-4.
- Oostendorp, Henk Th. “La estructura de *El profesor inútil* de Benjamín Jarnés”. *Revue belge de philologie et d’histoire* 51.3 (1973): 560-81.
- Pego Puigbó, Armando. “El género intermedio de Benjamín Jarnés”. *Revista de Literatura* 124 (2000): 411-29.
- Pérez Gracia, César. *La Venus jánica: breve estudio sobre los personajes femeninos de Jarnés*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 1988.
- Ródenas, Domingo. “Introducción”. Benjamín Jarnés. *El profesor inútil*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999. 9-76.
- Rodríguez Fontela, María de los Ángeles. *La novela de autoformación: una aproximación teórica e histórica al Bildungsroman desde la narrativa española*. Oviedo/Kassel: Universidad de Oviedo, 1996.
- Soguero, Francisco M. “La última lección de *El profesor inútil: el aprendiz de brujo*, una novela inédita de Benjamín Jarnés”. *Ínsula* 673 (2003): 24-27.
- Suleiman, Susan. *Le Roman à thèse ou l’autorité fictive*. Paris: PUF, 1983.
- Villanueva, Darío. *La novela lírica*. Vol. 1. Madrid: Taurus, 1983.
- Zuleta, Emilia de. *Arte y vida en la obra de Benjamín Jarnés*. Madrid: Gredos, 1977.