

EL *BILDUNGSROMAN* Y LA NOVELA DE FORMACIÓN FEMENINA HISPANOAMERICANA CONTEMPORÁNEA

CARMEN GÓMEZ VIU
IESO «Valle del Aragón» de Carcastillo (Navarra)
c.goviu@gmail.com

RESUMEN

El *Bildungsroman* es un género novelesco que, sin ser exclusivo ni originariamente alemán, llega a su forma clásica en Alemania. El término, del alemán *Bildung* (período de formación posterior a la fase correspondiente a la enseñanza primaria) y *Roman* (novela), es empleado para designar a las novelas cuyo tema principal es la representación literaria de las experiencias de un joven protagonista, desde su niñez o adolescencia hasta su madurez, en un proceso de aprendizaje cuya finalidad es lograr la consolidación de la personalidad del individuo y su integración en la sociedad. Asimismo este proceso formativo del protagonista evidencia el conflicto entre sus deseos y los intereses contrarios de la sociedad.

De acuerdo con la crítica reciente, el *Bildungsroman* femenino difiere del tradicional género masculino tanto en los aspectos formales como en los hitos y metas del desarrollo y en las expectativas sociales que enfrentan las protagonistas de este tipo de relatos.

Al igual que en los *Bildungsromane* masculinos los finales son variados y, al tratarse de un género socialmente condicionado, el éxito o fracaso de los protagonistas de estas novelas hay que interpretarlo a la luz del contexto social en el que se desarrollan. De hecho, las múltiples manifestaciones del proceso de desarrollo de los protagonistas de las novelas de formación cambian con el momento histórico y con las condiciones culturales y sociales de cada sociedad.

PALABRAS CLAVE: *Bildungsroman*, Forma Clásica, Género novelesco, Proceso de aprendizaje, Contexto social.

ABSTRACT

Bildungsroman is a narrative genre which reaches its classical form in Germany. This word comes from German and it is used to designate novels whose main subject is apprenticeship story of a young protagonist, since his childhood or adolescence to his maturity, in a development process which final aim is to get the strengthening of individual personality and his involvement in society. Likewise, this formative process of the protagonist shows the conflict between his desires and opposite interests of society.

In agreement with recent criticism, female *Bildungsroman* differs from traditional male narrative model not only in formal aspects but also in development's goals and social expectations of *Bildungsromane* female protagonists.

Like male *Bildungsromane*, female *Bildungsromane* have different endings and their protagonist's success or failure must be interpreted according to social context where they take place. In fact, numerous narrative models of hispanoamerican female *Bildungsromane* change with the historical moment and with culture and social conditions of each society.

KEY WORDS: *Bildungsroman*, Classical form, Narrative genre, Apprenticeship story, Social context.

La presencia en el ámbito literario contemporáneo de un gran número de relatos escritos por mujeres sobre el tema de la formación y búsqueda de identidad de una niña demuestra la preferencia de las escritoras por un género o categoría narrativa que sigue vigente desde hace tres siglos, sobre todo gracias a su capacidad creativa para representar los cambios sociales respecto a la condición femenina.

El *Bildungsroman*, del alemán *Bildung* (período de formación posterior a la fase correspondiente a la enseñanza primaria) y *Roman* (novela) es el término empleado para designar a las novelas cuyo tema principal es la representación literaria de las experiencias de un joven protagonista, desde su niñez o adolescencia hasta su madurez, en un proceso de aprendizaje cuya finalidad es lograr la consolidación de la personalidad del individuo y su integración en la sociedad.¹ Asimismo este proceso formativo del protagonista evidencia el conflicto entre sus deseos y los intereses contrarios de la sociedad.

Por otro lado, la crítica reciente ha subrayado como característica del *Bildungsroman* la ausencia de un final como instancia que se corresponda con el final de la vida del héroe. En contra de las opiniones más conservadoras, se trata de novelas abiertas cuyo verdadero final reside en la autoformación indefinida del héroe y no en la superación posi-

¹ RODRÍGUEZ FONTELA (1996:34-35) nos recuerda que el *Bildungsroman* es un neologismo creado por Karl von Morgenstern para ser utilizado en un curso impartido en 1810, aunque la formación y el éxito del neologismo se deban a Wilhelm Dilthey, quien dio la definición canónica del género, basándose en el modelo clásico del *Wilhelm Meisters Lehrjahre* de Wolfgang Goethe. Según la caracterización de W. Dilthey, el protagonista enfrentado a «las crudas realidades de la vida, por las que va conformando su personalidad, se encuentra a sí mismo y se identifica con su función en el mundo».

tiva del conflicto entre el héroe y el mundo. De acuerdo con Rodríguez Fontela (1996:48) «el final armónico y positivo del héroe [...] nunca o casi nunca se da en este género». De hecho, la pretensión de una solución armónica al conflicto yo-mundo es una posición ideal reiterada en la teoría del género que obedece a los ideales humanistas de la Ilustración, a sistemas filosóficos como el hegeliano o a planteamientos de orden pedagógico.²

Al igual que en el resto de las categorías de la novela, los cambios históricos han ido alterando el modelo tradicional del género, desde su origen en el siglo XVIII alemán; hasta el punto que, a finales del siglo XX, algunos críticos como David H. Miles hablan de la existencia de anti-*Bildungsromane*, o lo que es lo mismo parodias del modelo clásico.³ Sin embargo, a pesar de estos cambios, si seguimos las consideraciones de MORA (1975:72), reconocemos, por lo menos, en el nivel de la trama algunos elementos inalterables, ya descritos por BUCKLEY (1974:17-18) en su caracterización del género clásico, que nos permiten todavía clasificar de *Bildungsromane* a algunas narraciones que tratan sobre el proceso de aprendizaje de sus protagonistas. Estos son la referencia a la infancia y primera educación, el conflicto generacional, el abandono de la atmósfera represiva del hogar para marcharse a la ciudad donde comienza la verdadera educación, la vivencia de algunas aventuras amorosas y el deseo de búsqueda de identidad personal y de vocación artística.

Por otra parte, la mayoría de los críticos que han teorizado sobre la problemática del *Bildungsroman* femenino coinciden con LAGOS (1996) en señalar que los estudios tradicionales sobre este género novelístico se basaban hasta hace poco en narraciones de protagonista masculino, en las que las etapas de aprendizaje del protagonista y las metas de socialización a las que se encamina difieren del desarrollo y educación de las niñas. Asimismo, como la caracterización convencional del género se refiere a un modelo masculino ya establecido, a las escritoras les resulta muy difícil incorporar a este canon androcéntrico novelas que se alejan del patrón establecido. Para Lagos es ésta una de las razones por las que las novelas de formación de protagonista femenina han sido excluidos del canon clásico. La otra razón que explica la marginalidad de muchos de estos relatos en cuanto a su recepción crítica, se debe al carácter trasgresor de muchas de estas novelas que describen el proceso de aprendizaje de sus protagonistas dentro de su contexto social, dejando al descubierto los mecanismos represivos impuestos por el sistema genérico prevaleciente en sus sociedades. Dentro del ámbito de la literatura hispanoamericana, un ejemplo de ello, según Lagos, lo constituye *Ifigenia* (1924), de Teresa de la Parra, que por sus planteamientos algo atrevidos para la época fue poco estudiada por la crítica tradicional, a diferencia de *Don Segundo Sombra* (1926), de Ricardo Güiraldes, que pronto se convirtió en una obra clásica de la literatura argentina y continental.⁴

² HIRSCH (1979:309-311), en su caracterización del *Bildungsroman*, ha señalado que el contexto socio-cultural determina en gran medida el tipo de relación que el héroe establece con su medio, de ahí que las novelas francesas e inglesas, por un lado, y las alemanas, por otro, presenten características diferentes en cuanto a la concepción y resolución de la educación del joven héroe en cuestión.

³ MILES (1974) estudia estos cambios en «The Pícaro's Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German *Bildungsroman*», *PMLA*, 89, 5, October, pp. 980-992.

⁴ Según ha observado ZANETTI (2002:316 y ss.) *Ifigenia* es la historia de amor frustrado y de represión de la protagonista homónima. En ella Teresa de la Parra pone en escena, apelando al humor y a la ironía, «el juego de relaciones entre los sexos como un sistema de poder social-sexual y político particular. Disputa en él, entre

En general, las definiciones sobre el *Bildungsroman* femenino apuntan como característica común de esta categoría narrativa aparte de la tradicional novela de formación masculina, «la lucha de la mujer contra las normas de la sociedad» (CLIFFORD 2001: 125). Es precisamente el conflicto de la heroína con la sociedad lo que ha venido caracterizando a la novela de formación femenina. Pero no se debe establecer generalizaciones a la hora de interpretar estos relatos porque, al igual que en los *Bildungsromane* masculinos, la concepción del aprendizaje, el desenlace y el modo como se resuelven los conflictos son muy variados en las diversas tradiciones literarias. Precisamente, en los últimos años del siglo XX, se observa en las distintas literaturas una evolución en cuanto a la actitud de las protagonistas ante las adversidades y el tipo de desarrollo que experimentan. En lugar de crónicas de aprendizaje fracasadas, ahora parece divisarse heroínas que reconocen las limitaciones de la sociedad patriarcal y aprenden a vivir sus circunstancias, sin por ello renunciar a completar con éxito su búsqueda de autorrealización e integración personal.

Gracias a los estudios psicológicos que han contribuido a crear conciencia del desarrollo asimétrico de los sexos, y a las teorías feministas sobre la mujer y la construcción del sistema genérico, se ha portado mucha luz a la difícil tarea de los críticos para clarificar las diferencias entre el modelo tradicional de *Bildungsromane* y las novelas de formación de protagonista femenina. Así, por ejemplo, las etapas que caracterizan al *Bildungsroman* masculino no pueden aplicarse de la misma manera al femenino. Al contrario, en las novelas de formación de protagonista femenina se subvierten los valores que se subrayan en su contrapartida masculina. El desarrollo femenino es menos directo y más conflictivo que el masculino. Asimismo el proceso de desarrollo de la mujer, «no es gradual, sino que se produce a través de momentos epifánicos, y no se limita a la etapa de la adolescencia» (LAGOS 1996:46).

En definitiva, a pesar de que algunos autores rechazan el concepto de *Bildungsroman* femenino basándose en teorías psicoanalíticas y en las bases culturales del género histórico, cabe reseñar las aportaciones de LAGOS acerca de la existencia de un *Bildungsroman* femenino diferente del masculino tanto en los aspectos formales como en los hitos y metas del desarrollo y en las expectativas sociales que enfrentan las protagonistas de este tipo de relatos. De ahí la necesidad de atender a las diferencias genéricas cuando se trata de aplicar el modelo clásico masculino a este tipo de relatos.

De acuerdo con dicha autora, las obras literarias de las mujeres deben dar un rodeo para expresar aquello que no pueden criticar abiertamente. Esto explica la dificultad de las lectoras para desentrañar estrategias oblicuas. Así sucede, por ejemplo, cuando se ha aplicado el término de «*Bildungsroman* fracasado» a algunas novelas de formación de protagonista femenina hispanoamericanas que, si se leen aisladamente, se tiende a considerarlas una modalidad no convencional del *Bildungsroman* (masculino), en lugar de un

otras cuestiones, el derecho a la lectura, a la escritura, discutiendo a la vez las jerarquías tanto respecto del género sexual como de los géneros literarios». La versión definitiva, de 1924, recibió consagración internacional ese mismo año al obtener el premio Casa Editora Franco Ibero Americana, entre los distintos escritores de habla hispanos presentados. Aunque ZANETTI no niega el escándalo suscitado con la publicación de esta novela, ante las duras críticas a las que debió responder la autora aclarando sus intenciones, considera que este factor pudo colaborar en la promoción de su obra que ya cuenta con aportes críticos valiosos.

género paralelo.⁵ Así lo han hecho, por citar algunas autoras representativas del siglo XX, Edna Aizenberg en su análisis de *Ifigenia* (1924) de Teresa de la Parra o Ester Gimbernat González con *El penúltimo viaje* (1989) de Alina Diaconú. AIZENBERG (1985:539 y ss.) afirma que *Ifigenia* viene a ser «un *Bildungsroman* fracasado y un *Künstlerroman* (novela de desarrollo de un artista) frustrado» porque «su historia del desarrollo de un talento artístico no concluye con la exitosa consagración de una escritora». Lagos critica a Aizenberg por considerar «fracasadas» las novelas de formación de protagonista femenina que se alejan del modo tradicional masculino del género, sin atender a la especificidad femenina de la *Bildung* (educación). Hoy en día, además, se reconoce que no todos los *Bildungsromane* masculinos concluyen con un final armonioso, por eso la crítica reciente ha subrayado la incertidumbre de muchas novelas de iniciación⁶.

GIMBERNAT GONZÁLEZ (1992:113), en el capítulo que dedica en su ensayo a *El penúltimo viaje* (1989) de Alina Diaconú defiende la existencia de un «*Bildungsroman* contemporáneo y de mujeres distinto de la manifestación tradicional masculina». Y sigue las ideas de Bonnie Hoover Braendlin acerca de la conflictiva búsqueda de la protagonista por una identidad auto-definida y de la elección angustiosa y existencial que ésta debe llevar a cabo frecuentemente para resolverla.

Por otra parte, MORA (1975:74), defiende la existencia de un *Bildungsroman* latinoamericano diferente del europeo, sobre todo, por la importancia otorgada a los sucesos históricos y políticos que dominan «los recuerdos, aún en la más tierna edad». Pero, a diferencia de Lagos que relaciona el uso de este género literario con la diferencia sexual, esta autora no menciona que existan distinciones entre la novela de formación de personaje masculino y femenino dentro de la tradición latinoamericana. Finalmente, es preciso subrayar la importante función que ejerce el contexto cultural y socio-político en este tipo de relatos. De hecho, las múltiples manifestaciones del proceso de desarrollo de las protagonistas de las novelas de formación cambian con el momento histórico y con las condiciones culturales y sociales de cada sociedad. Por eso, los lectores debemos considerar la creatividad y flexibilidad de los *Bildungsromane* femeninos para representar estas diferencias evitando así establecer jerarquías sobre los modelos⁷.

Después de analizar varios relatos de formación de protagonista femenino, publicados entre 1924 y los años cuarenta, LAGOS (1996: 56 y ss.) propone una serie de enunciados de gran utilidad para comprobar cuáles son los parámetros que configuran la modalidad del *Bildungsroman* femenino contemporáneo en Hispanoamérica.

⁵ Aunque en la segunda mitad del siglo XX, las escritoras han mostrado una marcada preferencia por la novela de aprendizaje, también los escritores hispanoamericanos han cultivado el género en ese mismo período como prueban algunas novelas de José María Arguedas, Daniel Moyano, Mario Vargas Llosa o José Agustín, por citar sólo cuatro ejemplos. Asimismo, el término «*Bildungsroman* fracasado» no se limita en absoluto a las narraciones de protagonista femenina. De hecho, novelas como *El juguete rabioso* (1926) de Roberto Arlt, *La Tumba* (1964/66) de José Agustín y *Los cachorros* de Mario Vargas Llosa, por mencionar algunas, se han leído como *Bildungsromane* fracasados porque, a diferencia del modelo clásico, no terminan con la integración de los protagonistas en la sociedad.

⁶ Véase AIZENBERG (1985:540) y RODRÍGUEZ FONTELA (1996: 48-49).

⁷ Véase LAGOS (1996:155 s.).

1. ESTRATEGIAS NARRATIVAS

La perspectiva narrativa usada frecuentemente en el *Bildungsroman* tradicional masculino ha sido la primera persona, pero también se ha utilizado la tercera persona desde el punto de vista del protagonista, el monólogo narrado, o una combinación de éstas. En lo concerniente a los relatos de formación de protagonista femenina se advierte una gran variedad en el uso del punto de vista, característica observable en las autobiografías de mujeres, que además tienden a ser menos lineales, unificadas y cronológicas que las de los hombres. Como han señalado algunas críticas, la alternancia en el punto de vista es, en general, un rasgo típico en las novelas de mujeres. Asimismo, de acuerdo con lo que los estudios psicológicos han demostrado: que el individuo integrado corresponde al modelo masculino, no al femenino, que tendría una identidad menos fija y unitaria que la masculina, el modo de utilizar el punto de vista narrativo es una de las estrategias narrativas distintivas de los relatos de las escritoras.

Al igual que sucede en otros relatos próximos al género autobiográfico, en el *Bildungsroman* se observa una distancia temporal entre el narrador y el personaje. Aunque son la misma persona ficticia, el narrador interpreta y selecciona sus recuerdos estableciendo una distancia entre el que fue y el que ha llegado a ser.

2. PASIVIDAD Y FANTASÍA

A pesar del carácter en general pasivo del personaje del *Bildungsroman*, rasgo que se acentúa en la formación que reciben las niñas, Lagos nos ofrece algunos ejemplos de novelas de formación, como *Lilus KiKus* (1954) de Elena Poniatowska, en las que las protagonistas se caracterizan por apartarse de la norma por una u otra razón y por desarrollar ciertas iniciativas. Tanto en el caso de las niñas como de las adolescentes en familias de varios hijos, la protagonista de estas narraciones es siempre la hija o la hermana rebelde o diferente de la familia. Normalmente las niñas son excepcionales en su medio y están marcadas desde su nacimiento por un rasgo físico o psicológico que suele ser visto como un defecto por la familia, especialmente por la madre. No toleran el orden que quieren imponerles los adultos, pero saben que no les está permitido rebelarse abiertamente y suelen preservar su frescura y optimismo a través del humor y de la imaginación. En otras ocasiones son niñas muy sensibles que, conscientes de vivir en una situación especial, por ejemplo por pertenecer a una familia de abolengo venida a menos, sufren por sentirse diferentes al resto y no poder compensar, por lo menos en parte, sus desventajas con otras cualidades. Asimismo, el abandono del mundo provinciano y tradicional es el que lleva a algunas de las protagonistas de este tipo de relatos a descubrir tardíamente su verdadera personalidad y sus intereses, que se ven truncados al regresar al ámbito familiar. En el medio en que crecen las protagonistas se les inculca desde niñas que no deben ser agresivas ni tener ideas propias. Sin embargo, como no se trata de chicas dóciles ni sumisas, las protagonistas de estos relatos, especialmente las adolescentes, se sirven de la fantasía y la autocensura para convivir dentro de la familia

sin ocasionar una ruptura⁸. En general, recurrir a la fantasía responde al propósito de ver realizados los deseos íntimos de una manera vicaria. Asimismo se trata de un recurso especialmente significativo en este tipo de relatos porque, además de permitir a las protagonistas vivir una realidad inexistente que satisfaga ciertas necesidades vitales, muestra de una manera dramática el proceso de adaptación que deben efectuar para convivir armónicamente con su familia y su sociedad.

Por último, la fantasía está también relacionada con el tema de la sexualidad. Las protagonistas suelen recrearse contemplando su atractivo físico, imaginando relaciones amorosas o reviviendo por medio de la fantasía el despertar de la sexualidad. Asimismo, el misterio que rodea a la sexualidad y el desconocimiento del vocabulario a ella referido o a crímenes sexuales despierta una curiosidad que no se satisface, lo cual a su vez aumenta la ansiedad en las protagonistas.

3. LA AUTOCENSURA

Las protagonistas de estas narraciones aprenden generalmente de la madre que ciertas conductas no son apropiadas para las niñas. Estas limitaciones y la conciencia de las restricciones generan un sentimiento de frustración ante el cual las protagonistas reaccionan con despliegues de rebeldía interior aunque exteriormente tratan de seguir códigos de conducta que se les ha enseñado a respetar. La percepción de las limitaciones que conlleva ser mujer es decisiva para el desarrollo intelectual y emocional de las niñas. Es uno de los conflictos más difíciles de resolver, ya que en el fondo se trata de la aceptación del doble *standard* por el hecho de haber nacido mujeres. Esto es evidente en aquellas novelas en las que las protagonistas tienen hermanos a los que se trata de manera muy diferente y a quienes se les conceden ciertos privilegios, como se observa en *Hagiografía de Narcisca la bella* y *Balún Canán*. A diferencia del varón, que puede actuar de acuerdo a sus deseos, la niña fuerte y decidida se estrella contra las limitaciones y prescripciones. Al principio no acepta que sólo por su sexo tenga que someterse a ciertos patrones de conducta. De esta experiencia surge muchas veces un profundo sentimiento de alienación, ya que se le impide actuar de manera espontánea y llevar a cabo sus aspiraciones personales. Para salvar estos obstáculos las mujeres crean estrategias de supervivencia, que las permiten por lo menos reservar ciertos espacios o tiempos para sí mismas. Algunas de ellas son leer a escondidas, refugiarse en la fantasía o la mentira y reprimir sentimientos espontáneos para presentar en público la imagen que los mayores aprueban.

⁸ Al igual que en las novelas de formación de protagonista femenina, muchos de los protagonistas masculinos de los *Bildungsromane* hispanoamericanos contemporáneos son personajes que asumen con gravedad sus vivencias y son juzgados por ello, calificándolos de locos, tontos, vagabundos etc... Destacan de sus amigos por su capacidad inventiva, como en el caso de Silvio Astier de *El juguete rabioso*, o por sus dotes intelectuales, como Cuéllar, el protagonista de *Los cachorros*, por citar dos ejemplos, y se alejan del modelo o paradigma que sus amigos o familiares mantienen. Asimismo, siendo conscientes de su situación de marginados, adoptan una actitud evasiva por medio de la imaginación y con desplazamientos reales.

4. LA FAMILIA

Aunque las relaciones dentro de la familia constituyen un aspecto crucial en el desarrollo de niños y niñas, en el caso de las niñas estas relaciones cobran especial importancia, como lo prueban los relatos de formación de protagonista femenina. La familia sirve de catalizador de los códigos de conducta prescritos por el orden social, y es en su seno donde la niña aprende las nociones básicas de lo permitido en su grupo social. Dentro de la familia la figura más importante en la socialización de la niña es la madre. Esta puede ser considerada como un modelo, como la antagonista que suscribe los valores de la sociedad dominada por los valores masculinos, o como víctima a la que no se juzga. En las novelas donde se representan familias de clases acomodadas, la madre aparece, por lo general, como la representante de una imagen con la que la niña no quiere identificarse y en gran medida se la considera el agente que quiere imponerle a la protagonista que se someta a los valores de un sistema que discrimina a las niñas. En *La pájara pinta*, por ejemplo, la rebeldía contra los padres, típica del *Bildungsroman* clásico, se expresa contra la madre, a través de los recuerdos de la protagonista. En otras novelas, como *Ifigenia*, por ausencia de la madre, la abuela y la tía son las figuras femeninas antagónicas.

Debido a la particular estructura social hispanoamericana, en muchas de estas narraciones encontramos otra figura femenina adulta, la nana, quien muchas veces representa la contrapartida de la madre. En general, la niña de familia acomodada se enfrenta a un modelo femenino doble. La madre representa el modelo de conducta restrictiva de la mujer de clase alta y la nana, mucho más libre y más abierta, por pertenecer a otro grupo social y a veces también, racial, le transmite a las niñas unos conocimientos que la madre les oculta. Pero esta duplicación de la figura materna se resuelve cuando acaba el período de la infancia, alrededor de los siete años, momento en que la nana se separa de la niña. Sin embargo, como estas narraciones se enfocan en protagonistas que entran en conflicto con el modelo de feminidad establecido no se puede concluir tajantemente que en estos relatos se produzca un dilema entre los dos modelos.

Los otros miembros del grupo familiar que tienen crucial importancia en la formación de las protagonistas son las hermanas. Frecuentemente las hermanas son las niñas perfectamente adaptadas y dóciles que siguen la norma establecida. En las novelas de formación de protagonistas con hermanas, resulta especialmente significativo que las escritoras hayan contado estas historias desde la perspectiva de la niña que entra en conflicto con su ambiente y que la historia de la hermana dócil sirva para representar la norma como contraste. Los hermanos, por otra parte, suelen ser retratados como los varones privilegiados, subrayándose así la desigualdad entre los sexos. A veces aparecen también como una especie de vigía salvaguardador de la disciplina y en otras ocasiones, las protagonistas quieren ser como ellos porque parecen tener las virtudes necesarias para el éxito de las que ellas carecen.

La figura del padre no ocupa un lugar destacado en este tipo de relatos. Su papel consiste en relacionar a la familia con el mundo exterior, pero en el ámbito familiar la madre es la que domina. Aunque, en general, el padre es una figura distante y ajena, en algunas novelas la protagonista se siente muy cercana a su padre porque lo ve como una víctima que, al igual que ella, sobrelleva el dominio de la madre. En otras, por el contrario, es el

padre quien detenta la autoridad, mientras la madre es sólo un ser pasivo, sin aspiraciones ni inquietudes culturales⁹.

Por último, un caso particular lo constituyen las novelas de las escritoras durante el período de vanguardia en las que se recurre a la estrategia de retratar protagonistas anónimas o huérfanas para reflejar el rechazo al *pater familias* y la pérdida de fe en los principios que organizan la familia dentro de la obra literaria.

5. EL CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO

Tanto la esfera privada como la esfera pública cumplen un papel predominante en la socialización de la niña dentro del sistema de valores de su sociedad y de su clase. De hecho, la separación entre los dos mundos es un artificio de la esfera pública en la configuración de la esfera privada. Los estudios feministas han mostrado que en la construcción de la diferencia sexual intervienen una red de discursos, institucionales y privados, que crean modelos e ideologías. En este sentido, las novelas de formación tanto masculinas como femeninas subrayan el modo como los diversos discursos sociales y familiares contribuyen a la construcción de la individualidad marcada por el sistema de diferencias genéricas. En concreto, en los *Bildungsromane* femeninos que se refieren a épocas de grandes conflictos socio-políticos es donde encontramos posibles oportunidades para la mujer. Las niñas observan los cambios y sienten curiosidad por lo que sucede a su alrededor. Más tarde ellas mismas y su familia experimentarán los efectos de las reformas sociales. En algunas novelas se retratan protagonistas que se alejan de una u otra manera de la mujer tradicional. Por ejemplo, Ana, de *La pájara pinta*, al final de la novela es la amante de uno de los estudiantes activistas que se oponen al gobierno, y su modelo es Valeria, quien vive y actúa de acuerdo con sus convicciones. En otras narraciones, además de las alusiones a disturbios políticos o a grupos que se oponen al orden dominante, la familia sufre un revés de la fortuna que parece ser decisivo en el futuro de las niñas. En general, los cambios y la inestabilidad agudizan la conciencia de las protagonistas con respecto a su situación de subordinada y las empuja a rebelarse, pero mientras la crisis política abre algunas brechas, la crisis financiera, como se puede comprobar en *Ifigenia*, puede acabar restringiendo todavía más la posibilidad de elección de las niñas.

6. EL FINAL

El desenlace y el modo como se resuelven los conflictos adquieren especial significación en este tipo de narraciones. Al igual que en los *Bildungsromane* masculinos los fi-

⁹ Según ha observado AVELLANEDA (1994-1995:223), en los relatos de aprendizaje escritos por hombres la orfandad y la bastardía suelen solucionarse en el desenlace, cuando el protagonista encuentra finalmente tanto su propia legitimidad como la del poder que ha adquirido gracias a su proceso de crecimiento (en Argentina, este relato arquetípico es *Don Segundo Sombra*). Sin embargo, en los relatos de aprendizaje escritos por mujer la orfandad no suele solucionarse, quedando así cuestionados tanto los principios de la autoridad patrilínea como la estructura tradicional de la familia.

nales son variados. Hay finales abiertos que sugieren la posibilidad de una transformación si no inmediata por lo menos para el futuro, como sucede en narraciones en que las niñas protagonistas son todavía pequeñas o con las jóvenes que se mueven en un ambiente urbano y/o universitario. En otras narraciones las heroínas se resignan y aceptan soluciones convencionales a cambio de protección y estabilidad. El fin de otras protagonistas es la muerte, ya sea en sentido figurado, de manera imaginaria o en asesinato de hecho.

Las novelas de formación en las que las protagonistas jóvenes, rechazan los valores de su medio abandonando la casa familiar, generalmente para estudiar en la universidad, son las que tienen mayores posibilidades de lograr sus propósitos. Todos estos relatos dan testimonio de una intensa lucha interior en la que chocan los intereses del individuo con los de la sociedad. Así lo prueba *Ceremonias del verano* (Argentina, 1996) de Marta Traba, el único ejemplar que nos ofrece LAGOS de *Bildungsroman* femenino con un final armonioso, en el sentido que la protagonista revela haber alcanzado cierta plenitud.

Por otro lado, resulta bastante significativo que varias de las protagonistas de estas narraciones se refieran específicamente al hecho de que escriben, actitud que sugiere la voluntad de dejar un testimonio de su propia historia; un hecho en sí subversivo porque articula experiencias que han permanecido mudas.

Después de comparar las novelas de formación de protagonista femenina con algunas de sus coetáneas masculinas, Lagos establece ciertas diferencias que nos pueden resultar de interés. En lo concerniente al desenlace, es significativo que los protagonistas de los *Bildungsromane* masculinos analizados, a pesar de traicionar sus principios, acaban claudicando conformándose a las convenciones del contrato social contra las que se enfrentaron de jóvenes¹⁰. La otra gran diferencia se observa en las desventajas de las protagonistas con respecto a lo que se les ofrece a cambio de integrarse en la sociedad. Lo que se les propone a los jóvenes para no ser considerados débiles, aunque hayan escogido un modo de vida de acuerdo a sus convicciones, tiene un atractivo muy superior: el aliciente que les ofrece el dinero, poder y estatus social les permitirá hacer su voluntad. En cambio las niñas que se resignan y aceptan las imposiciones y los valores de su medio lo que ganan es protección, una cierta seguridad económica y estatus social a través del matrimonio.

En definitiva, los *Bildungsromane* femeninos muestran el frecuente enfrentamiento de las protagonistas con los principios que sustentan la convivencia en la esfera privada y la esfera pública. Familia y sociedad están tan interrelacionadas que el nivel de apertura o inestabilidad de la sociedad en que se desarrolla la acción tiene una correspondencia con las posibilidades de autonomía para las niñas. En cambio en aquellos casos en que se retratan sociedades conservadoras y estables se observan escasas posibilidades de transformación, aunque se tenga conciencia de las limitaciones de la mujer en esas sociedades.

¹⁰ Los *Bildungsromane* analizados por Lagos son *Las buenas conciencias* (1958), *La ciudad y los perros* (1962), *Los cachorros* (1967) y *Las batallas en el desierto* (1981). Como ha observado Gnutzmann, en su edición de *El juguete rabioso* (1995:35), «la necesidad de transcendencia del protagonista es lo que impide buscar su integración en una sociedad en la que él siente como falta de valores, constituida por seres mezquinos y mediocres». Por eso recurre a la transgresión como forma de transcendencia en la sociedad moderna: la inequívoca autocondena a la que le conduce la delación del Rengo.

Así, en las narraciones como *Ifigenia*, por citar algún ejemplo, en las que la sociedad no acepta el cambio en los miembros de su clase social, a las protagonistas no les queda otra alternativa que claudicar o morir. Por el contrario, cuando se describe un contexto social en proceso de cambio o en el que hay menos estratificación, se vislumbra la promesa de un futuro diferente para las mujeres como lo demuestran *La pájara pinta* o *Ceremonias del verano*, por ejemplo. Asimismo, en las narraciones que se sitúan en dicho contexto se pueden encontrar finales abiertos que apuntan esperanzadamente hacia un cambio, y en los que se sugiere un diálogo entre hombre y mujer que se sostiene en la igualdad de aspiraciones y de trato, y en las que se afirma la tradición femenina mediante la escritura. Como en otras tradiciones literarias, los relatos de formación hispanoamericanos de protagonista femenina encierran una sutil o abierta crítica al sistema patriarcal que minimiza el crecimiento de las niñas. Asimismo, examinados en su conjunto, estos relatos forman un *corpus* que revela la conciencia del papel de la diferencia sexual en la construcción de la subjetividad e identidad de los personajes femeninos.

BIBLIOGRAFÍA

- AIZENBERG, Edna (1985): «El *Bildungsroman* fracasado en Latinoamérica: El caso de Teresa de la Parra», *Revista Iberoamericana*, 132/33, julio-diciembre, pp. 539-546.
- AVELLANEDA, Andrés (1994-1995): «Construyendo el monstruo: Modelos y subversiones en dos relatos (feministas) de aprendizaje», Número especial de *Inti: The Configuration of Feminist Criticism and Theoretical Practices in Hispanic Literary Studies*. Cynthia Duncan (ed), 40-1, otoño-primavera, pp. 219-31.
- BUCKLEY, Jerome H. (1974): *Season of Youth. The Bildungsroman from Dickens to Golding*, Cambridge. Harvard UP, pp. 17-18.
- CLIFFORD, Joan (2001): «The female *Bildungsroman* of Beatriz Guido», *Hispanófila*, 132, mayo, pp. 125-139.
- GIMBERNAT GONZÁLEZ, Ester (1992): *Aventuras del desacuerdo. Novelistas argentinas de los 80*, Buenos Aires. Danilo Albero Vergara, pp. 113.
- HIRSCH, Marianne (1979): «The Novel of Formation as Genre: Between Great Expectations and Lost Illusions», *Genre*, 12,3, pp. 293-311.
- LAGOS, María Inés (1996): *En tono mayor. Relatos de formación de protagonista femenina en Hispanoamérica*, Santiago de Chile. Ed. Cuarto Propio, pp. 20 y ss.
- MILES, David H. (1974): «The Picaro's Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German *Bildungsroman*», *PMLA*, 89, 5, octubre, pp. 980-992.
- MORA, Gabriela (1985): «El *Bildungsroman* y la experiencia latinoamericana: *La pájara pinta* de Albalucía Angel», en *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*, Río Piedras. Puerto Rico. Patricia E. González y Eliana Ortega (eds.), pp. 71-85.
- RODRÍGUEZ FONTELA, María de los Ángeles (1996): *La novela de autoformación: una aproximación teórica e histórica al «Bildungsroman» desde la narrativa hispánica*, Kassel. Univ.de Oviedo. Edition Reichenberger, pp. 34-49.
- ZANETTI, Susana (2002): *La dorada garra de la lectura. Lectoras y lectores de la novela en América Latina*, Rosario. Ed. Beatriz Viterbo, pp. 316 y ss.