

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Posgrados**

**En los umbrales de la literatura y la pedagogía:
la formación femenina en la novela antioqueña**

**Investigación con mención meritoria presentada
como requisito para optar al título de
Magíster en Educación
Línea Formación de maestros**

**Por
Selen Catalina Arango Rodríguez**

**Asesor
Andrés Klaus Runge Peña**

Medellín, Colombia, 2010



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

Acta de Aprobación de Trabajo de Investigación de Maestría

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se reunieron por Videoconferencia los profesores Andrés Klaus Runge Peña (Presidente del jurado), y los profesores María Esther Aguirre Lora e Hilda Mar Rodríguez Gómez, en calidad de Jurado del Trabajo de Investigación: "En los umbrales de la literatura y la pedagogía: La formación femenina en la novela Antioqueña" presentada por la estudiante **SELEN CATALINA ARANGO RODRÍGUEZ**, de la Quinta Cohorte de la Maestría en Educación, línea Formación de Maestros, quien hizo una presentación pública de su Trabajo de Investigación debidamente aprobado (artículo 40 del Acuerdo Superior 122 de 1997). Una vez terminada la presentación se firmó el acta con la calificación de **APROBADO**, por unanimidad, luego el presidente dio a conocer el resultado.

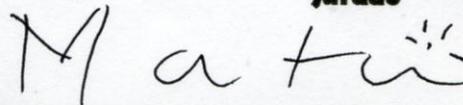
Al trabajo de investigación que mereciere ser destacado, el jurado podrá recomendar las siguientes distinciones:

Meritorio:
Sobresaliente:

Medellín, 19 de abril de 2010


ANDRÉS KLAUS RUNGE P.
Presidente del Jurado


HILDA MAR RODRÍGUEZ G.
Jurado


MARIA EUGENIA VILLA SEPÚLVEDA
Representante del Comité de Maestría

Ciudad Universitaria: Calle 67 No. 53-108 – Bloque 9, oficina 119
Conmutador: 219 83 32 Ext. 5725 Teléfono: 219 57 25 – Fax: 219 5726
Pagina web: <http://ayura.udea.edu.co>
Medellín - Colombia

Dedico estos umbrales a la dadora de mis primeras palabras:
mi madre, María Rodríguez Álvarez

A mi padre de los pasos honestos,
Jesús Antonio Arango Cardona

Agradecimientos

Ustedes entregaron un poco de luz, de sombra y de verdes a este trabajo. Nuestras almas, si puedo atreverme a hablar de ellas, se unieron en los momentos precisos, justo cuando la tarde abre el camino hacia la noche. Cuando escribí esta tesis, ustedes sabían que estuve transitando ese lugar de la noche por un buen tiempo y les quiero decir que ustedes llenaron mi habitación con las noticias del afuera cambiante, impávido frente a la rapidez de nuestro tiempo. Ustedes me dicen que aún tengo ojos de niña para seguir en esa larga vida que no puede paginarse; me mostraron que lentamente puede volver a levantarse la espalda de la montaña para ir de nuevo al sol.

Quiero agradecerle al profesor Andrés Klaus Runge Peña la credibilidad y el apoyo que le entregó a este trabajo. A mi hermana Yenni Patricia Arango Rodríguez, sus abrazos generosos. A Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, amiga de la vida y de los logros académicos y artísticos. A Silvana Andrea Mejía Echeverri por compartirme sus libros y lecturas. A mis amigas, Ángela Luz Urrego Duque, Ana María Isaza Avendaño, Erica Areiza Pérez y María Esther Aguirre Lora, su plenitud arbórea.

Contenido

Antes de ubicarnos en los umbrales. Presentación del estudio	8
1. Umbrales para discusiones teóricas. La novela de formación femenina entre la pedagogía y la literatura o de la configuración de un campo de estudios en Colombia	18
1.1. La novela de formación en los estudios literarios	19
1.1.1. La teoría literaria	20
1.1.2. La crítica literaria	22
1.1.3. La historia de la literatura	27
1.2. La novela de formación en la pedagogía	29
1.2.1. La perspectiva didáctica	29
1.2.2. Trabajos interesados en la novela desde una mirada pedagógica	31
1.3. El concepto de formación	33
1.3.1. Una mirada antropológico pedagógica al concepto de formación	33
1.3.1.1. El concepto de formación femenina	35
1.3.1.2. El concepto de experiencia formativa como viaje a sí mismo(a)	36
1.4. Una revisión a las formas de hacer historia de las mujeres	39
1.4.1. La novela de formación y los estudios de género: retos a los estudios literarios y a la pedagogía	40
1.5. La necesidad de estudios acerca de la novela de formación femenina en Colombia	50
2. Metodología o cómo tratar de sostenerse en los umbrales	55
2.1. Presupuestos metodológicos: el giro narrativo y hermenéutico, y la investigación como experiencia formativa	57
2.2. El estudio de caso documental	58
2.3. Estrategias para la recolección de la información	60
2.3.1. Elección de las novelas	60
2.3.2. El análisis de las novelas como relatos	64
2.4. Estrategias para la organización de la información	66
2.5. Umbrales para la representación de la información	67

3. La formación femenina: entre rituales y formas de ser mujer	69
3.1. Sobre las novelas y sus reseñas	70
3.2. Umbrales de la antropología histórico pedagógica y de la formación femenina en las novelas <i>Interrogantes sobre el destino?</i> (1942) y <i>Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)</i> (1986)	79
3.2.1. La imagen de mujer a formar y el saber pedagógico en la novela de formación femenina	81
3.2.2. La literatura como discurso metafórico acerca de la formación humana	84
3.3. El valor de los rituales y de sus imágenes en la formación femenina	85
3.4. Modelos e imágenes de ser mujer	87
3.4.1. Ana, la mujer filósofa	89
3.4.2. Ana, la viajera iniciada en el conocimiento de otras feminidades	91
3.4.3. Ana, la mujer contemporánea	93
3.4.4. Ana, la <i>bachillera</i>	95
3.4.5. Helena, la mujer amante y permisiva	96
3.4.6. Martina María, la mujer presa y la mujer animal	99
3.4.7. La mujer domesticada y el hombre angustiado	105
3.4.8. La mujer expulsada del paraíso	106
3.4.9. La infancia de la mujer: un cuento de hadas	108
3.4.10. La mujer adolescente y el matrimonio	112
3.5. Los procesos formativos y la movilidad femenina	114
4. Experiencias formativas de dos mujeres narradas: Ana y Martina María	121
4.1. <i>Interrogantes sobre el destino?</i> (1942) <i>Trata, pues, de formarse una filosofía propia y no escatima sacrificios en la consecución de tan noble fin</i>	122
4.1.1. Acerca de la educación de Ana. <i>¿Qué hubiera sido de ella a no ser por la esmerada educación que le inculcaron?</i>	124
4.1.2. La experiencia del <i>derrumbamiento de la sociedad Moderna</i>	129

4.1.3. La experiencia no está en los libros, <i>Después de tanto leer sólo el dolor ha podido trazar una orientación a su vida</i>	133
4.1.4. La experiencia del cuerpo erótico, <i>Baja de las regiones siderales al mundo de la carne y el Sexo</i>	135
4.2. Reptil en el tiempo (1986) <i>Te escribo aunque a nadie le interesen mis relaciones contigo. Escribo por Ti</i>	138
4.2.1. La experiencia formativa del cuerpo femenino y del lenguaje, <i>Quiero buscar la pureza del hombre primitivo</i>	141
4.3. Líneas de sentido formativo en las novelas. <i>Ahora somos dos, con dos rumbos opuestos. Trozos de una misma frase discontinua</i>	146
4.3.1. La escritura de la formación femenina, <i>Hablará de la mujer contemporánea, la de todos los tiempos, la que siempre ha luchado por su liberación espiritual</i>	146
4.3.2. El tiempo de la formación femenina, <i>Qué de responsabilidades; para verdades el tiempo</i>	148
4.3.3. El sentido de la muerte de la mujer, <i>No comprenden. Soy homicida, pero temo la muerte</i>	151
4.4. Géneros discursivos y teodiceas en la novela de formación Femenina. <i>Alma mía: voy a escribirte con infinita ternura, ya que no podrás leerme nunca</i>	158
4.4.1. La poesía	160
4.4.2. El diario	164
4.4.3. La carta	166
Conclusiones o de los umbrales para el estudio de la formación en las novelas de formación femenina	172

Referencias bibliográficas

Anexos

Anexo 1. Listado de las novelas de formación femenina en Colombia

Antes de ubicarnos en los umbrales

Presentación del estudio

Demolida. No escuchará voces, solo esquinas para que el viento termine de gritar lo que sus noches condenan. Una tortuga desfila con su cárcel adentro, cuadros en forma de círculo por donde se sale la pausa frente al lago. Esa cárcel que sabe ella cargar, que la esconde de los restos de una casa sin descanso para visitantes. Esa casa expulsa, no tiene sonrisa, ni mucho menos un café: tiene la aridez del cemento y de los vidrios de las ventanas para que cuando alguien los camine derrame un poco de sí...Esta casa demolida no tendrá lugar, porque la tortuga no cumple años, sino soledades para estar con ella misma.

Demolida. Selen Arango Rodríguez

¿Cuántas veces hemos estado en el umbral de una puerta abierta? ¿Cuántas veces se han vuelto nuestros pasos por el miedo de mirar de frente a la oscuridad? Tener como guía, no a los ojos que pueden ubicarse por fuera del umbral, sino al cuerpo que va buscando cómo ser desde la piel, desde el silencio con las puntas de todas sus paredes y las del Otro. También la oscuridad aparece cuando tenemos luz al abrir la puerta. Entonces me pregunto: ¿Quién no ha dejado de sentir sus ojos irritados cuando se encuentra en el día? ¿Qué es la claridad sino las soledades en el umbral?

Con este texto quiero abrirles una puerta hacia las novelas de formación femeninas y la relación que ellas sostienen con la pedagogía y la literatura. En especial, me gustaría que se encuentren con esas imágenes de mujer que atraviesan los procesos de formación femeninos como lugares narrativos. En estas novelas, la formación femenina es una construcción a través del lenguaje, lo que implica una resignificación de los procesos de concienciación femenina universales, impuestos, patriarcales, a través de las palabras de mujeres que no quieren seguir callando.

Antes de golpear la puerta, les propongo una revisión de los conceptos y nociones de este estudio. La novela de formación, llamada también *Bildungsroman* (Bellver Sáez, 2006; Lee, 2004; Martínez Garrido, 2000; Ramírez Hernández, 2005), en su abordaje clásico ha sido denominada como novela de educación o novela de desarrollo del hombre (Bajtín, 2003), como novela pedagógica que permite un equilibrio de actividad y contemplación, de voluntad de influir en el mundo y de una capacidad receptiva ante lo que él ofrece (Lukacs, 1975), como novela pedagógica cuando el autor tiene como propósito educar (Larrosa, 2003), o como novelas sobre educación (Hurtado Vergara, 1997) cuando su argumento se centra en el proceso educativo. La novela de formación tiene como variación el *Kunstlerroman* o novela de artista donde se describe los problemas que tiene un joven desde el inicio de su carrera hasta el momento en el que se proclama como un importante artista.

Hay más: a partir de la segunda mitad del siglo XX surgen nuevas maneras de designarla, entre ellas novela de formación sentimental posmodernista (Ramírez Hernández, 2005) y novela de autoformación o novela autoconsciente (Rodríguez Fontela, 1993). La teoría literaria comienza a hacer referencia también a la novela de formación como una novela de formación femenina, ya sea como novela de concienciación (Ciplijauskaitė, 1988) o manteniendo su denominación alemana, *Bildungsroman* femenina (Castro, 2000).

Y con estas nuevas formas de denominarla ya se hace necesario estudiar la novela de formación desde otros acercamientos diferentes al literario. Entre ellos se ubica la perspectiva de género, uno de los actuales retos para los estudios culturales y literarios, y que está todavía en mora de ser incluido como parte de las reflexiones pedagógicas, donde apenas se comienzan a hacer reflexiones acerca de la relación entre pedagogía y literatura (Ver capítulo 1). No obstante, como resultado de las posturas metodológicas de las denominadas *nuevas formas de hacer historia* (ver Burke, 1991; Aurell, 2005) ahora son posibles investigaciones pedagógico literarias que no esperen hacer

un gran análisis de las novelas de formación femenina abarcando también enormes periodos de la historia.

En la actualidad, tanto los estudios literarios como pedagógicos se alimentan de los culturales y de los narrativos. Tal es el caso de los trabajos de Hayden White, quien intitula uno de sus libros como *El texto histórico como artefacto literario*. En éste señala que los(as) historiadores(as), aunque reconocen la provisionalidad de sus hallazgos, no llaman la atención acerca de su ficcionalidad, pues no consideran que sus narrativas históricas son “[...] ficciones verbales cuyos contenidos son tanto *inventados* como *encontrados* y cuyas formas tienen más en común con sus homólogas en la literatura que con las de las ciencias” (White, 2003, 109).

He elegido, entonces, *Interrogantes sobre el destino?* (1942) de Clemencia Rodríguez Jaramillo¹ y *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* (1986) de María Elena Uribe de Estrada², dos novelas antioqueñas, para transitar con ustedes las maneras como ha sido escrito en ellas el proceso de formación femenino: aceptación del orden patriarcal, cuestionamiento y búsqueda de nuevas posibilidades de transformación, subversión de la formación recibida, apoderarse de su propio proceso de-formación, entre otras. Estas novelas presentan un acercamiento a la formación femenina a partir de una voz propia de carácter continuo no dedicada a la narración de situaciones externas a los personajes que aportan a su aceptación en el orden social (propio de la novela de formación clásica), sino dirigida hacia adentro, hacia la puesta en escena de su subjetividad. Es una escritura situada que sin seguir la lógica de la novela de formación clásica pone en cuestionamiento,

¹ *Interrogantes sobre el destino?* (1942) Medellín: Tip. Olympia, 186 p., es la primera y única edición. De ahora en adelante para hacer referencia a la novela se utilizará la expresión *Interrogantes...* y la letra I (i mayúscula) para las citas directas.

² *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)*. Medellín: Editorial Molino de Papel, 238 p., es la primera edición. Aquí se sigue la paginación de la segunda edición, impresa para Ediciones autores antioqueños en 1989. He elegido como abreviatura del título de la novela *Reptil...*, forma que será usada cuando se haga referencia a ella, mientras que R. la usaré en las citas literales.

precisamente, un orden moderno, universal y patriarcal, de allí que doten con un carácter diferente la idea clásica de formación en un ejercicio de escritura que la subvierte, la desfigura, la resignifica.

Desde mi perspectiva, en estos relatos se pueden estudiar experiencias formativas femeninas debido a una voz que se construye, de-construye, en el momento de dar sentido a lo sucedido. Dichas novelas no son lineales, sino una acción que nos dice: la narración como la formación misma no ha terminado con la última página, que no es un proceso universal que se abre y se cierra de igual manera. El análisis de las novelas no lo agotaré en la indagación literaria, pues esta será una parte de mi reflexión pedagógica, especialmente aquella vinculada con el problema de la formación femenina.

Con este estudio también propongo una respuesta a la solicitud de varias(os) autoras(es) en torno a la necesidad de formular estudios histórico-hermenéuticos en educación que permitan abordar desde otras perspectivas problemas pedagógicos y que se ayuden de otros documentos diferentes a los documentos sistemáticos clásicos (Aristizábal, 2007): los iconográficos (Runge P, 2008) o los textos literarios (Castro Lee, 2000; Rodríguez Fontela, 1993). En este sentido, se esperan investigaciones que usen el texto literario para documentar la historia reconociendo, como lo dice Renán Silva, “[...] la característica que los individualiza, es decir, el de ser obras de ficción construidas a partir de códigos literarios que el analista no puede ignorar” (2003, 72). En esta indagación las novelas no apoyan el análisis histórico, en tanto ellas mismas son la fuente, el documento primordial.

Esta investigación es también un estudio de género en tanto en el análisis de las dos novelas antioqueñas me preocuparé por cómo aparecen allí las estructuras e instituciones sociales como oposición, apoyo, a la construcción de género de sus personajes. Desde este punto de vista, los estudios de Kelly me sugieren entender el género como una elaboración social y que “[...] El feminismo ha puesto de manifiesto que el simple hecho de ser una mujer ha

implicado tener un tipo particular de experiencia social y, por ende, histórica [...]” (Kelly, 1999, 20).

Desde una mirada posmoderna al estudio de la construcción de género, la formación puede también entenderse en las novelas no como un camino donde el sujeto de la experiencia se relaciona de manera dispar con lo femenino y lo masculino (femenino/masculino), sino como un encuentro permanente en donde puede circular entre estas dos nociones. De esta manera, “lo femenino” y “lo masculino” se escriben aquí entre comillas en tanto son representaciones influenciadas por prescripciones sociales y regulativas de un individuo perteneciente a una determinada sociedad (Tong, 2009). En esta tendencia feminista posmoderna, el lenguaje no impone una realidad, la construye, pues ella depende de las palabras para su existencia. Los personajes de las novelas los estudiaré como sujetos de la experiencia: no tienen una posición que los categoriza (sea de raza, de idioma, de rango social, de sexo), más bien a esas mujeres les pasa algo de manera única e irrepetible y tienen en común el hecho de ser pasadas por su experiencia. En especial, las maneras como ellas hablan de sí o como se habla de ellas permite estudiar las imágenes que de ellas son construidas por medio del lenguaje narrativo.

Mi encuentro con las experiencias formativas narradas en las novelas me permitirá considerar cómo los personajes femeninos relatan sus relaciones con el género. A través de esta categoría, espero profundizar sobre la formación de las mujeres para reconocer también a la de los hombres, en tanto es imposible dejar de ubicar estas relaciones, las cuales “[...] permiten develar las inequidades: lo que le hace falta a un grupo social lo posee el otro, o viceversa” (Aristizábal, 2007, 41).

Antes de continuar debo insistir: en este texto el sujeto de la experiencia formativa es el sujeto de la reflexividad en tanto en el viaje (en su búsqueda) vuelve siempre a sí mismo. No es el

“[...] sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos *aprendizaje* en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos *educación* como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2006, 46).

En el caso de la pedagogía, y para el objetivo de este escrito, un análisis de las dos novelas de formación femenina elegidas plantea el reto de cuestionar un concepto de formación general que excluye a las mujeres (Rang, 1990) y que sigue con la idea de historiar la formación humana como un proceso lineal vivido de manera homogénea por todos los seres humanos. Para los objetivos de este texto se espera que esta investigación acerca de la formación femenina en el XX no tenga una visión ilustrada y desgenerizada acerca de la formación, sino una

“*apertura* radical de los conceptos de comprensión del mundo y de autocomprensión, debatidos y apropiados por las personas en edad evolutiva libremente (en principio) y con su participación subjetiva. [se llegaría a considerar que] El reino de la formación no es un reino de seguridad, sino de *inseguridad*. No predomina aquí la autocomprensión incuestionada de la conciencia cotidiana, sino, en todo caso, *la estabilidad frágil, siempre provisional, del aprendizaje progresivo, que avanza en diálogo con lo otro y los otros*”³ (Rang, 1990, 79).

En este texto he optado por una perspectiva pedagógica asumida como un campo de indagación que investiga la formación y no pretende encontrar una respuesta definitiva, solo acercamientos al significado de la formación femenina. Considero bastante amplio este punto de mirada pero también más interesante cuando se ayuda de la antropología pedagógica donde se asume al ser humano como una pregunta abierta. Cuestión que para el caso de las novelas de formación posibilita preguntarse por las diferentes maneras de ser humano a partir de sus producciones, de la cultura y, dentro de ella, la literatura. ¿Qué

³ Los resaltados en la cita son míos.

reflejan o dan de decir de lo humano esos bienes culturales que creamos y en qué pueden aportar a nuestra autocomprensión? Estas dos posibilidades hacen parte de la propuesta de Bollnow, quien los denomina principio de la pregunta abierta y principio organón, ambos básicos para un modo de observación antropológico de la formación humana (Bollnow citado por Runge, 2005).

En últimas, en este escrito siempre estaré en los umbrales y asumiré la novela como un documento histórico, que sin una intención expresamente formativa, hace vivir al(el) lector(a) preguntas por su formación y por la del Otro, como un espacio desde donde es posible encontrar relaciones, caminos y laberintos para escribir acerca de la formación femenina.

Esto conduce a una tesis general de este trabajo: los seres humanos continuamente estamos formándonos a través de un movimiento en compañía de las(os) otras(os) -que son también diferentes-, que nos hace volver a nosotras(os) mismas(os), y son este tipo de experiencias las que pretendo indagar en este estudio, teniendo como fuente, precisamente, la literatura. Estoy de acuerdo con Castro (2000) en que hacer un trabajo sobre la *Bildungsroman* femenina, como ella la denomina, debe llevarme a analizar en las novelas cómo su protagonista avanza en la pregunta por su formación, contemplando las posibilidades de “un triunfo” o de “un fracaso” en el contexto de la ficción. De esta manera, reconozco la flexibilidad del llamado “género novela de formación” en contraposición a su tendencia clásica, en la que se describía el correcto ascenso social del ser humano hacia una cultura ilustrada. No se trata, pues, de una idea de formación como algo teleológico, predeterminado, sino del cúmulo personal de experiencias que ponen a los individuos bajo el reto de devenir. Es la formación como estabilidad frágil, abierta y provisional.

Los personajes de las novelas de formación femenina me permiten preguntar por las experiencias formativas, por la formación misma. Considerar, entonces, el concepto de experiencia formativa requiere diferenciarlo del hecho de sentir,

vivir o presenciar algo, en tanto ella solo sucede una vez. Es singular porque le sucede a quien la vive; de ahí que se relacione con la incertidumbre: los seres humanos no conocemos el futuro, y nuestro miedo a lo desconocido rodea nuestra vida. Este trabajo se ubica, entonces, en los umbrales porque es una posible respuesta a la necesidad de estudios que a nivel nacional e internacional se ocupen del análisis de las experiencias formativas desde una relación entre la pedagogía y la literatura, privilegiando, desde una perspectiva de género, la búsqueda de una nueva manera de hacer investigaciones acerca de la formación femenina. En este sentido, los interrogantes de este estudio son:

¿Cómo pueden caracterizarse las experiencias de formación femenina narradas en las novelas?

¿Cuáles son las continuidades, discontinuidades de las novelas elegidas con relación a la novela de formación clásica?

¿Cuáles son imágenes o modelos de mujer bajo los cuales las mujeres de las novelas se denominan a sí mismas?

Teniendo en cuenta las anteriores preguntas, el objetivo de este estudio es analizar las experiencias formativas narradas en las novelas antioqueñas *Interrogantes sobre el destino?* y *Reptil en el tiempo* y su relación con los discursos/imaginarios de género presentes en esas experiencias, tarea a la que me acerco a través de los capítulos relacionados a continuación.

En el capítulo 1. *Umbrales para discusiones teóricas. La novela de formación femenina entre la pedagogía y la literatura o de la configuración de un campo de estudios en Colombia* sustento que el concepto de novela de formación y de novela de formación femenina ha tenido diferentes transformaciones como producto de su relación con los estudios literarios. Sin embargo, son pocos(as) los(as) que han abordado los vínculos entre dichos conceptos y la pedagogía,

en especial, con la formación humana. Esta ausencia señala la necesidad de estudios que, a partir de la literatura y de la pedagogía, encuentren en las novelas de formación femenina parámetros para acercarse a la pregunta abierta acerca de la formación humana y que vayan más allá de una “pedagogización” de la novela.

En el capítulo 2. *Metodología o cómo tratar de mantenerse en los umbrales*, descubro al(a) lector(a) los umbrales por los que pasé para elegir las formas más apropiadas para el análisis de la formación femenina y de las experiencias formativas presentes en las novelas. Se plantea en dicho capítulo que esta investigación es un estudio de caso documental, pues analiza las novelas como tramas conformadas por los relatos de los personajes allí narrados. A su vez, este texto es el resultado de una investigación formativa en la cual yo como investigadora escribo en primera persona, postura que no me permite revelar verdades sin un punto de enunciación acerca de la formación femenina, sino un acercamiento, entre otros posibles, a esta problemática que me incluye como mujer, escritora y profesora.

El capítulo 3. *La formación femenina: entre rituales y formas de ser mujer* constituye mi postura acerca del concepto de formación a partir de una mirada antropológico-histórico pedagógica. Mi propuesta apunta a que en las novelas de formación femenina se configuran, pero también se discuten, deconstruyen, subvierten modelos o imágenes culturalmente asignadas, perpetuadas, cuestionadas, por las mujeres narradas en las novelas.

A través del capítulo 4. *Experiencias formativas de dos mujeres narradas en Interrogantes sobre el destino?* (1942) de Clemencia Rodríguez Jaramillo y *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* (1986) de María Elena Uribe de Estrada indago por las experiencias formativas narradas en las novelas al interior de *procesos formativos femeninos que no hacen parte de un*

trazo en correcto ascenso de la mujer en la sociedad, sino de la búsqueda alrededor de un lenguaje en el que sea posible feminidades otras, las cuales justamente manifiestan diversas maneras de relaciones con el prisma cuerpo/alma a través del cual a las mujeres de las novelas les enseñaron y aprendieron a observarse. Es decir formas quizá subversivas y de resistencia que, a pesar de no salirse del lenguaje de su época, evidencian los límites y se mueven en ellos: en los umbrales de las formas clásicas y críticas de entender la formación femenina.

Por último, en las conclusiones retomo los encuentros de capítulos anteriores para expresar que este estudio no es una historia de la educación de la mujer, ni una historia de la formación femenina en Antioquia, sino un análisis de la formación femenina en dos novelas antioqueñas. Un acercamiento que abre nuevos caminos para el estudio de la formación femenina en Colombia.

1. Umbrales para discusiones teóricas

La novela de formación femenina entre la pedagogía y la literatura o de la configuración de un campo de estudios en Colombia

A partir de dos tramas que siempre voy a tratar de poner en diálogo en tanto guiaron la selección de los textos aquí reseñados, me propongo en este capítulo abordar los conceptos, teorías e investigaciones relacionadas que sustentan mi estudio. En la primera trama me dedico a la evolución del concepto de novela de formación y a la relación que éste sostiene con la pedagogía. En la segunda me propongo analizar el concepto de novela de formación femenina como un enfoque emergente que resulta de la preocupación de la teoría y de la crítica literaria feminista a partir de los años ochenta y que podría ayudar a la fundamentación de estudios en torno a la formación femenina.

Al final del texto, ambas tramas me revelan la necesidad de un campo de estudios que, a través de la relación entre pedagogía, literatura y estudios de género, indague acerca de la formación femenina desde las novelas de formación escritas por mujeres.

Antes de iniciar el camino por las tramas, resulta interesante señalar que cualquier estado del arte sobre novela de formación deberá necesariamente remitirse al libro clásico del género, el *Wilhelm Maisters Lehrjahre* de Goethe, tal como lo pude constatar en mis indagaciones alrededor del tema. Otras fuentes citan como su primer teórico a Wilhem Dilthey (Bellver, 2006,103; Castro, 2000,356). El libro más citado (en Bellver, 2006; Lee, 2004; Martínez, 2000) para abordar el concepto de novela de formación es *The Way of the World* (1987) donde Franco Moretti se dedica a hacer un panorama de este género en la cultura europea.

1.1. La novela de formación en los estudios literarios

Los estudios literarios se ocupan de la creación literaria donde el lenguaje construye “[...] mundos imaginarios que nos aproximan a múltiples posibilidades de conocer, comprender, expresar, comunicar la realidad y nos orientan en la búsqueda de sentidos para la existencia personal y la vida comunitaria” (Importancia y sentido de los estudios literarios, 2006). Hacen parte de los estudios literarios la teoría, la crítica y las historias de la literatura.

En el contexto de estos estudios, la novela de formación es considerada como un subgénero de la novela que se clasifica en otros subgéneros, según el tipo de héroe y el movimiento literario al que se adscriba la novela. Como consecuencia, la novela de formación se nutre del realismo (Bajtín, 2003; Lee, 2004), del modernismo (Bohórquez, 2005) y del posmodernismo (Ramírez, 2005). Es más, Franco Moretti desde la teoría de la narración y desde una historia social, en su libro *The Way of the World*, inscribe la *Bildungsroman* como el género paradigmático de la modernidad en tanto en él es posible ver cumplidos sus sueños de autodeterminación y de respuesta de los individuos a las demandas de la socialización:

“Even though the concept of the *Bildungsroman* has become ever more approximate, it is still clear that we seek to indicate with it one of the most harmonious solutions ever offered to a dilemma conterminous with modern bourgeois civilization: the conflict between the ideal of *self-determination* and the equally imperious demands of *socialization*” [Incluso pensaba que el concepto de *Bildungsroman* se ha convertido de una manera más aproximada, y con ello queremos indicarlo, en una de las soluciones más armoniosas, jamás ofrecida a un dilema limítrofe de la civilización burguesa moderna: el conflicto entre el ideal de la libre determinación y las demandas igualmente imperiosas de socialización] (Moretti, 1987/2000, 15).

1.1.1. La teoría literaria

Asumo la teoría literaria como un campo conceptual dedicado a proponer lentes o puntos de observación del hecho literario. Añádase a esto que además de entregar diferentes respuestas a la pregunta ¿qué es la literatura? y pese a la imposibilidad de dar respuesta a este interrogante, en tanto toda definición es provisoria y relativa (Eagleton, 2002), se ha dedicado a construir elementos teóricos, categorías y criterios para dirigir y fundamentar estudios (Maldonado, 2006:10) que pongan en diálogo los elementos relacionados con la creación literaria: autor(a), lector(a), texto y contexto.

En los años veinte del pasado siglo, Bajtín se preocupa por los problemas de la estética en general y de la teoría de la novela; dentro de este periodo se ubica el estudio “La novela de educación y su implicación en la historia del realismo” (2003) donde designa la novela de formación como *novela de desarrollo del hombre* y como una subespecie de género novelístico, a la vez que nombra varias obras europeas representativas del mismo género desde la antigüedad hasta el siglo veinte.

Algunas de las novelas de desarrollo del hombre estudiadas por Bajtín se vinculan en su carácter esencialmente autobiográfico o biográfico. Por ejemplo, en unas el principio organizador es la idea puramente pedagógica acerca de la formación de un hombre, mientras que otras no la contienen en absoluto; unas más, se estructuran por el orden cronológico del desarrollo y educación del protagonista y carecen casi de argumento, y algunas, por el contrario, poseen un complicado argumento lleno de aventuras. Para Bajtín, las diferencias que tienen que ver con la relación existente entre estas novelas y el realismo y, particularmente con el tiempo histórico real, son aún más considerables.

Para delimitar la novela de desarrollo de tipo realista, Bajtín estudió la función del héroe en la novelas. Encontró que hay unas novelas donde se da una traslación del héroe en el espacio, a través de la escala de la jerarquía social: va de vagabundo a rico; o bien puede alejarse o acercarse a su destino: la

novia, el triunfo, la riqueza. Otro de sus hallazgos fue que en las obras el héroe es una constante invariable: “Los acontecimientos truecan su destino, cambian su posición en la vida y en la sociedad, pero el héroe mismo permanece sin cambios, igual a sí mismo” (Bajtín, 2003, 211). Todo puede cambiar, el ambiente, la posición social, lo circundante es variable, pero él es un punto rodeado por elementos que cambian. En contraste con las obras mencionadas, en las novelas de formación el héroe cambia, es más, él mismo y su carácter llegan a ser una variable dentro de la fórmula de la novela:

“[...] la transformación del propio héroe adquiere una importancia para el argumento de la novela. El tiempo penetra en el interior del hombre, forma parte de su imagen cambiando considerablemente la importancia de todos los momentos de su vida y su destino. Este tipo de novela puede ser denominado en un sentido muy general, *novela de desarrollo del hombre*” (Bajtín, 2003, 212).

Bajtín propone una tipología de novelas de desarrollo siendo el quinto y último tipo es el más importante, pues en él el desarrollo humano se concibe en una relación indisoluble con el devenir histórico. “La transformación del hombre se realiza dentro del tiempo histórico real, con su carácter de necesidad, completo, con su futuro y también con su aspecto cronotópico” (Bajtín, 2003, 214). En novelas como *Gargantúa y Pantagruel*, *Simplicissimus* y *Wilhelm Meister*, el hombre se transforma junto con el mundo y refleja su desarrollo histórico. Si bien Bajtín permite ubicar las diferentes modalidades de la novela de desarrollo, la concepción de un individuo histórico que permite una concienciación con relación a la época no da cuenta de una transformación interna del protagonista de la novela. Es decir, además de una ubicación en el mundo y en sus circunstancias, el héroe debe también transitar un camino hacia sí mismo a través de ese mundo.

Pedagógicamente hablando a esta perspectiva le hace falta considerar que, además de ubicarnos en el mundo, son las experiencias propuestas por éste las que nos llevan a considerarnos o no como sujetos históricos. Posiblemente, existan novelas de formación en las que sus protagonistas no quieran inscribirse como sujetos históricos y pasen de largo ante lo que sucede. En el *Wilhem Meister*, publicada en 1796 por Goethe, según Gómez (2002), en ningún momento se mencionan los acontecimientos históricos que rodean al protagonista pues éste es el correlato de la identidad nacional alemana de la época: burgués y de frágil carácter psicológico; no debía ser un hombre histórico y, como consecuencia, su relato fue un anacronismo de un joven cándido que “[...] recorre la Alemania entretenida en juegos más bien inocentes, en un ideal de superación por vía de una formación vitalista integral de innegable fuerza simbólica” (2002, 49-51).

Una teoría literaria acerca de la novela de formación debe considerar el concepto de formación, no desde su acepción clásica (el proceso para ascender a una sociedad burguesa) sino desde las maneras como llegó el(la) protagonista a preguntarse por lo que es, y de esta forma analizar las experiencias no sólo de formación sino también de transformación y de deformación.

1.1.2. La crítica literaria

Entiendo la crítica literaria como una lectura de una obra o de un periodo literario vista por algunos(as) autores(as) como más o menos rigurosa a causa de su carácter subjetivo. Es también definida como un estudio sincrónico de obras y fenómenos literarios concretos (Maldonado, 2006) que asume el análisis de la novela de formación y de la novela de formación femenina (objeto de este texto) en relación con los denominados movimientos literarios: el realismo (Bajtín, 2003; Lee, 2004), el modernismo (Bohórquez, 2005) y el posmodernismo (Ramírez, 2005).

Otros tipos de acercamiento a la novela de formación femenina desde la crítica literaria son el de Castro Lee (2000), quien la propone como un subgénero de la novela diferente al *Bildungsroman* clásico en tanto es flexible y propicio para abarcar el despertar de la conciencia de la protagonista; y el de Ciplijauskaitė (1988) quien la denomina como novela de concienciación. Este último abordaje se relaciona con el de Castro Lee al mencionar que éste subgénero literario da cuenta del desarrollo de la conciencia de la mujer y de diferentes estrategias narrativas femeninas contrapuestas a las masculinas.

Veamos, entonces, de manera detallada las anteriores propuestas para el abordaje de una novela de formación y de una novela de formación femenina:

Sohyun Lee (2004), en su artículo *El Bildungsroman y el realismo: la mujer como agente del libre albedrío en Pepita Jiménez de Juan Valera*, luego de definir los conceptos de novela realista española⁴ y de novela de formación, sostiene que el héroe de la *Bildungsroman* clásica opta por lo que otros desean y desiste de sus deseos menores en tanto no puede tener las dos cosas a la vez. En este tipo de novela los personajes no tienen la oportunidad de libre albedrío.

A diferencia del personaje principal, Pepita Jiménez va en contra del *Bildungsroman* clásico. Primero, porque es mujer y el género en su denominación clásica sólo admite como héroes a los varones. Además es viuda, lo que le genera dificultades en su socialización, contrario al héroe del género clásico para quien esta situación no representa un problema adicional. Por último, ella es la que decide conquistar a Luis, el héroe de la novela. Pepita es un “[...] personaje de carácter fuerte y voluntad propia, como son la mayoría de los personajes femeninos de la novela del siglo XIX” (Lee, 2004,127).

⁴ Para Sohyun Lee (2004), la tradición europea realista mantiene sujetos a sus personajes a la tradición y a sus experiencias pasadas, mientras que en la española se le entrega gran importancia al libre albedrío como sucede con la novela *Pepita Jiménez*.

Si el personaje femenino de Valera, Pepita Jiménez, a finales del siglo XIX en España se diferencia de los héroes de la *Bildungsroman* clásica, transgrediendo la tradición realista donde se espera que se mantengan las tradiciones, Douglas Bohórquez (2005) afirma que la novela de formación ayudó a la narrativa venezolana en el paso del realismo al modernismo.

En su texto *Novela de formación y formación de la novela en los inicios del siglo XX en Venezuela*, Douglas Bohórquez (2005), a partir del análisis de las novelas de José Gil Fortoul, Manuel Díaz Rodríguez, Rómulo Gallegos y Teresa de la Parra, da cuenta, tanto del proceso de constitución formal de la novela venezolana como del proceso histórico de la novela de formación en su país. Además de esto, alude a que si se observa la relación entre novela de formación e inicios de la modernidad, ésta podría mirarse no sólo en Venezuela, sino también en otros países hispanoamericanos para ubicar las problemáticas relacionadas con la modernidad de inicios del siglo XX (el surgimiento de las empresas, la influencia de Europa en la cultura de los países latinoamericanos); tales eventos posibilitaron un cambio en sus narrativas provocado directamente por el influjo de este movimiento y la necesidad de encontrar en los modelos europeos posibles formas de ser.

A partir del estudio de las novelas, el autor llega a considerar que la asimilación de la modernidad en los países hispanos se relaciona con los procesos de migración de sus escritores a Europa. Los análisis realizados por Bohórquez en las novelas caracterizan a sus personajes como emigrantes venezolanos que buscan la cultura europea, viaje que los lleva a extrañar aún más su tierra y lo que realmente eran. El vínculo entre la búsqueda de ideales modernos y la novela de formación permitiría ubicar la ambivalencia generada en un personaje al tratar de encontrar nuevas formas de ser que no se relacionan justamente con lo que es, pero a quien el sólo hecho de buscarse lo lleva a valorarse y enunciarse desde su propio discurso, desde una posición situada.

Para Bohórquez la consolidación de la novela moderna en Venezuela se relaciona con el influjo de la modernidad y con la novela de formación. Las palabras del autor ubican una nueva perspectiva que avanza de la primera mitad del siglo veinte a su final: la novela de formación como posibilidad para nuevas narrativas posmodernas donde ya no se trata de narrar la consolidación de la modernidad sino de cuestionarla.

A la vertiente de la crítica literaria que analiza la novela posmoderna pertenece el texto de Rebeca Ramírez (2005), *La nueva novela de formación sentimental posmodernista*, donde se analiza *Los impacientes* (ganadora del premio Biblioteca Breve en el año 2000) del escritor argentino Gonzalo Garcés. Esta novela se aleja del modelo tradicional de la *Bildungsroman* y de la sentimental para constituirse en un nuevo tipo de novela de formación sentimental posmodernista, caracterizado por la relatividad del proceso de formación.

Este tipo de novela, según la autora, inicia en los años setenta cuando la narrativa empieza a mostrar el desencanto de la humanidad y del escritor, quien se vuelve sobre sí para olvidarse de la colectividad. En las novelas sentimentales, los personajes tienen la posibilidad de enfrentarse a los discursos hegemónicos que le han quitado su individualidad, mientras que en la novela de formación sentimental posmodernista el proceso de formación sentimental nunca acaba y alcanzar la madurez es una aspiración satisfecha por un instante.

Para finalizar su artículo, Rebeca Ramírez (2005) enumera las características de la novela de formación sentimental posmodernista y las divide en:

Ficcionales: la madurez nunca se alcanza, se narra un fragmento de la vida de los personajes, su familia desaparece, no se tienen modelos para un proyecto de vida y las pruebas de iniciación por las que pasan sus héroes no siempre

conducen a su madurez. Por último, no hay confianza acerca de la veracidad de lo narrado.

Metaficcionales: sus narradores son complejos, a la vez que se encuentran novelas al interior de otras y el(la) autor(a) se cuestiona acerca de la autoría que tiene sobre lo que está escribiendo.

En el contexto colombiano y también considerando la relación novela de formación y posmodernidad se encuentra el artículo de Juan Guillermo Gómez (1998) denominado *Garabato, ¿Una novela de formación?*, donde el concepto de novela de formación clásico, aquél que se relaciona con el ascenso a una clase burguesa, es visto desde otro lado por el narrador: desde lo patético y lo inesperado. En *Garabato* (1939) de Antonio Osorio Lizarazo se narra cómo su personaje, un joven alumno del Colegio Nacional de los Jesuitas, Juan Manuel Vásquez, termina viendo sus ilusiones desfallecerse. Su final, desastroso y patético, indigna al lector. Según Gómez, las novelas de Lizarazo van en contra de los ideales modernos y se contraponen a la novela de formación de la literatura burguesa europea, que en su periodo clásico se pregunta por el problema de la integración del individuo en la sociedad, y encuentra en las novelas de formación su expresión más característica. Asimismo, Gómez (1998) cita novelas como el *Wilhelm Meister* de Goethe, *La guerra y la paz* de Leon Tolstoi y *El amigo Manso* de Pérez Galdós.

En general, esta perspectiva permite ubicar problemas que deberían tenerse en cuenta para un estudio acerca de las novelas de formación, a saber:

A diferencia de la perspectiva tradicional del concepto de formación, Ramírez (2005) y Gómez (1998) con la presentación de una novela de formación sentimental posmoderna y de una posibilidad de procesos formativos no exitosos, respectivamente, señalan la necesidad de considerar la formación no como una línea sino como red de hilos que pueden llevar a ningún lugar o al fracaso. Lo anterior se une a la perspectiva Lee (2004) en su texto: la novela de

formación femenina que permite considerar los procesos formativos de las mujeres como diferentes a los de los hombres: Pepita era una mujer viuda en una sociedad que la veía soltera el resto de su vida, mientras que Juan, como hombre soltero, puede enamorarse de ella.

De esta manera, si se observan desde una perspectiva pedagógica las críticas literarias de textos abordados, llaman la atención sobre la imposibilidad de hacer grandes teorías acerca de la formación humana, y proponen una búsqueda y análisis de las novelas que sobresalen por su manera de abordar las problemáticas relacionadas con la formación en una determinada época. Estas creaciones literarias cuestionan, así, el concepto pedagógico clásico de formación y ponen con ello en entredicho la idea de un proceso de socialización o, en particular, de educación homogéneo. La crítica al concepto de formación desde la literatura es ella misma una crítica a la pedagogía moderna (Ver Wulf, 2004).

Aún más, creo que con la ayuda de la crítica literaria se podría hacer un análisis de novelas de formación femenina con el objetivo de caracterizarlas como un nuevo campo en la investigación pedagógica, respondiendo a una de las cualidades de la novela escrita por las mujeres a partir de la segunda mitad del siglo XX: la autoconcienciación (Ciplijauskaité, 1988).

1.1.3. La historia de la literatura

La historia de la literatura privilegia la diacronía, esto es, la indagación de varias obras o de una sola mostrando “[...] su evolución histórica, según un orden cronológico de las etapas, elementos y circunstancias que lo constituyen” (Maldonado, 2006,10). En esta línea ubico el trabajo de Rodríguez (1996): *La novela de autoformación. Una aproximación teórica e histórica al “Bildungsroman” desde la narrativa hispánica*, una tesis doctoral donde el concepto de “novela de autoformación” no es sólo aplicable al proceso de

construcción de identidad del personaje de ficción sino también al proceso autoformativo de la humanidad.

Las *Bildungsroman* para la autora no buscan un final y lo conciben más allá de ellas mismas; esperan dejar en el(la) lector(a) esa sensación de inacabamiento. Por ello el final armónico y positivo del héroe propio de la *Bildungsroman* clásica debe entenderse como un problema de segundo grado, a la vez que no se puede esperar de ninguna novela la comprobación de una tesis.

Por otra parte, el capítulo *La novela de autoformación y su estructura antropológico-mítica* es el referente esencial de la tesis doctoral. La novela de autoformación del héroe, según Rodríguez (1996), fundamenta su estructura primigenia en los diferentes tipos de narración que han existido desde los inicios de la humanidad. Lo que une las narraciones son los esquemas míticos en tanto los ritos constituyen la manifestación fenoménica del mito.

La autora sostiene la idea de que la sociedad moderna no le entrega importancia a los rituales, pese a que estos aún pervivan en la vida de los seres humanos y, como consecuencia, sigan vigentes en la literatura, en especial, en la novela de autoformación. El eje estructural de la novela de formación es la construcción de la personalidad, modelo discursivo que a través del tiempo y de la tradición literaria ha sido creado “[...] para simbolizar el discurrir dialéctico – *yo inocente* → *pruebas, experiencia, muerte* → *yo experimentado, resucitado-de la vida humana*. (Rodríguez, 1996, 65).

Aunque en la introducción Rodríguez dice que “[...] la presente investigación pretende ser un acercamiento teórico e histórico a la comúnmente denominada “novela de aprendizaje” o “novela de formación” (1996,1) y que hará una revisión del género desde planteamientos actuales y desde un estudio de literatura comparada (su estudio lo inscribe en la dialéctica entre “lo uno y lo diverso”), la tesis de María de los Ángeles Rodríguez Fontela se ubica, siguiendo a Gil Albarellos (2006), dentro de la modalidad de la literatura

comparada que busca hacer estudios comparativos generales y en periodos de tiempo muy amplios. Rodríguez a la par que inicia su trabajo desde la antigüedad y llega hasta el romanticismo, elabora grandes planteamientos que pocas veces se focalizan en la literatura más cercana a su realidad histórica.

La tesis doctoral de Rodríguez (1996) no alcanza a realizar una historia de la literatura, ni siquiera de una literatura más específica, sino de sucesos, ubica una serie de novelas sin relación temática y estructural, lo cual evidencia poco análisis de contenidos, mencionados solo para justificar su acercamiento teórico acerca de la novela de autoformación.

1.2. La novela de formación en la pedagogía

1.2.1. La perspectiva didáctica

En las propuestas reseñadas para este trabajo es común encontrar la didáctica asumida como un campo de indagación interesado en el uso de los objetos literarios para “formar en valores”, concepción reduccionista de la enseñanza de la literatura. Algunos imaginan que la literatura puede enseñar valores en la escuela (como en el caso de la novela pedagógica); otros consideran que ésta puede decir qué significa realmente ser maestro a los(as) maestras(os) en formación de las facultades de educación.

En este orden de ideas, Larrosa (2003) define la novela pedagógica como aquella donde la forma del relato parece subordinada a la transmisión de alguna enseñanza, de alguna tesis o práctica del tipo que sea. Para este autor, la literatura que le dice al lector cómo debe ver el mundo y qué debe hacer, no cumple con la única función que él cree puede tener la literatura: violentar y cuestionar el lenguaje trivial, estos es, poner a tambalear el mundo que creímos ya pensado.

En la actualidad, maestras(os) como Carranza (2006) al ver cómo la literatura, en especial la infantil y la juvenil, es usada en la escuela como una herramienta para transmitir valores vigentes, vuelven a pronunciarse para rescatar la literatura de la pedagogización⁵ a la que está siendo sometida.

La relación pedagogía y literatura como un punto de acercamiento para la investigación pedagógica es contradictoria respecto a la no funcionalidad de la literatura, pues se tiende a mirar las novelas no como fuente primaria para un estudio histórico pedagógico acerca de la formación humana, sino como un conjunto de textos utilizables en las aulas de clase con el propósito moralizante y normativo de que los(as) estudiantes encuentren una enseñanza para sus vidas. Este es el caso de Rubén Darío Hurtado Vergara y Juan Leonel Giraldo Salazar en su libro titulado *Escuelas de papel: diez novelas sobre educación* (1997), donde, además de hacerse una llamado a la recuperación de la literatura como medio formativo en las normales y facultades de educación colombianas, se analizan las novelas escogidas⁶ sin una interpretación propiamente literaria, lo cual lleva a que sus autores centren el análisis en “[...] las imágenes que en estas obras se presentaban de los maestros, los estudiantes, los ambientes educativos y las ideas de formación que en ellas estaban presentes” (Hurtado y Giraldo, 1997,12). Los autores mencionados ven la literatura como “[...] una forma de integrar el discurso y la vida” y, desde allí, leyeron las obras de diferentes autores y culturas. No obstante, pese a que su

⁵ Voy a entender por pedagogización como una tarea asumida por autores(as) que esperan volver pedagógicas todas las esferas de la vida. Para el caso de la literatura se espera con ella enseñar valores, acción que no se vincula con su carácter indefinido, abierto, pero también de espejo donde es posible asomarnos, por un momento, a otras formas de ser, a la pluralidad por medio del lenguaje. Pensar la literatura desde una perspectiva pedagógica no significa normatizarla, sino más bien mostrar su carácter diverso.

⁶ *Doctor Faustus* de Thomas Mann; *Demian* de Hermann Hesse; *El juego de los abalorios* de Hermann Hesse; *Bajo las ruedas* de Hermann Hesse; *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain; *Corazón* de Edmundo de Amicis; *Hombrecitos* de Louise May Alcott; *Mujercitas* de Louise May Alcott; *Dimitas Arias* de Tomás Carrasquilla; y *El maestro de escuela* de Fernando González.

objetivo era el de extraer de ellas lo que significaba la formación y la imagen del maestro en su quehacer cotidiano con los alumnos para ser enseñadas en contexto local, de las diez novelas analizadas, tan sólo dos de ellas eran colombianas.

El reduccionismo de esta perspectiva de trabajo consiste en hablar de la relevancia pedagógica de algunas obras literarias *solo* por el hecho de que en ellas aparecen personajes que son maestros(as) o alumnos(as), o ámbitos que son escuelas, colegios o lugares institucionalizados para la enseñanza y el aprendizaje.

Otras maneras de estudiar la novela de formación desde las perspectivas didáctica y pedagógica se describen a continuación.

1.2.2. Trabajos interesados en la novela desde una mirada pedagógica

Para mis intenciones con este trabajo es fundamental entender que la pedagogía se interesa por la formación y la educación humanas, y no pretende encontrarle un significado definitivo y normativo a la formación humana. Esta decisión me propuso buscar trabajos donde la formación se analizara desde otros puntos de vista, en especial, desde una mirada narrativa, no afirmativa y abierta.

Para Larrosa (2003) las *Bildungsroman* se caracterizan por su funcionamiento reflexivo en tanto narran la forma cómo el personaje llega a ser el que es mediante la acción de doblarse sobre sí mismo a través de un tiempo permanente y reflexivo. De esta manera, los acontecimientos en el tiempo de la narración repercuten en los anteriores de forma retrospectiva. De ese modo, “al final del relato, el protagonista alcanza la plena autocomprensión y la plena autoposición (Larrosa, 2003,117).

Otra característica de la *Bildungsroman* es la negación como punto de partida de la novela: el protagonista aparece al inicio de la narración tiene un carácter

inquieto, solitario, malhumorado, impaciente, parece en una especie de malestar indefinido; en contraposición con otros personajes que están seguros de sí mismo o, por lo menos, saben lo que quieren.

Por su parte, Oelkers en su ensayo *La formación como novela: perspectivas de Tristram Shandy* (2002) se propone demostrar con el análisis de la novela de Lawrence Sterne, *The life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*, aparecida en nueve libros separados entre 1760 y 1767, que la teoría de Humboldt⁷ es falsa en tanto es imposible separar la formación de la vida misma y describirla como un proceso lineal.

A pesar de que algunas novelas también sean lineales y predecibles (un ejemplo que no pone Oelkers pero que no está muy lejano de nuestra televisión colombiana son las novelas rosa de Corín Tellado donde ya el lector sabe que encontrará llantos y soluciones felices a un amor con dificultades), existen novelas donde no se describe cómo se desatan los amarres de la acción, ni mucho menos las soluciones a los problemas en ellas propuestos. Dentro de estas novelas, abiertas, cíclicas, móviles y sin la posibilidad del famoso final feliz, se encuentra la de Lawrence donde los amarres no se desenredan sino que se procede a una reflexión de los mismos sin entregarle solución alguna. Así las cosas, los motivos que llevaron a Oelkers a escribir este ensayo se relacionan con una mirada más abierta de la formación para desligarla de su concepto clásico donde se creía que nos iban a enseñar todo a todos (Comenius), sin piedras en el camino (Humboldt).

De la analítica de Oelkers pueden inferirse los siguientes aportes para posteriores trabajos acerca de las novelas de formación desde una perspectiva pedagógica: la novela de formación, como género literario, no se consolida en la época moderna; el *Tristram Chandy* se publicó entre 1760 y 1767. De manera que aún varias novelas faltan ser estudiadas bajo una perspectiva de novela de

⁷ Para Humboldt (Siglo XIX), la formación “[...] es un proceso, no de nivelación, sino de individuación” (Humboldt, citado por Oelkers, 195) que siempre tiene al orden.

formación que contemple la formación como la vida misma, inquietud, pregunta abierta llena de sorpresas y de atajos que, justamente, no llevan a un final feliz o al ideal del hombre y de mujer por formar de la época.

Oelkers sugiere el estudio de las novelas de formación desde la estructuración de los relatos que narran las experiencias formativas de los personajes. En especial cuando se trata de una novela donde se conjugan otros géneros literarios como el teatro y otras modalidades de voz narradora como aquella que ignora el futuro de sus personajes. En últimas, esas novelas que arriesgan su inscripción dentro del canon (el *Tristram Chandy* no es considerada como una novela de formación).

1.3. El concepto de formación

1.3.1. Una mirada antropológico pedagógica al concepto de formación

Son varios los(as) autores(as) que abordan el concepto de formación. El estudio de este término de tradición alemana tiene su mayor alcance en el siglo XVIII. En la actualidad, las propuestas acerca del concepto de educación no deben desconocer el abordaje de dicho concepto y, para el caso de esta tesis orientada al estudio de la formación femenina en dos novelas antioqueñas, sería imposible ignorar a quienes han problematizado sobre este concepto. Uno de ellos es el pedagogo alemán Klafki (1987) quien señala que las preocupaciones por la formación humana desde una corriente alemana tuvieron los siguientes puntos de vista:

-La educación como capacitación para la autodeterminación racional: la educación se relaciona con los conceptos de autodeterminación, emancipación, autonomía de edad, razón, autoactividad. La educación como capacitación para la autonomía, para la libertad del pensamiento propio.

-La educación como desarrollo del sujeto en el mundo de lo objetivo- universal: el sujeto se autodetermina a través de procesos de apropiación y de discusión crítica que provienen de la objetivación de una actividad cultural humana. La educación aquí no es para un solo grupo social, sino para todos.

-Individualidad y colectividad en el concepto clásico de la educación: la tercera definición del concepto clásico de educación se relaciona con el de individualidad y el de colectividad.

-La dimensión moral, cognitiva, estética y práctica en el concepto clásico de la educación: a través de ella, la dimensión del conocimiento o del pensamiento estuvo ligada a la Ilustración como garante del progreso. Se cambió, entonces, la idea de una razón liberadora y buscadora de sentido, por una instrumental, para la aplicación de técnicas: una racionalidad instrumental.

Puedo conjeturar junto a Klafki (1987) que a pesar de tener en sus inicios el concepto formación un vínculo con lo general, sus teóricos clásicos se dedicaron a la mitad del género humano, dejando a un lado la formación femenina para “[...] adjudicar “rasgos esenciales” pretendidamente suprahistóricos a lo femenino y a lo masculino, dentro de los límites marcados por la tradición a la distribución de roles sociales y dentro de la conciencia social, igualmente fruto de tal tradición” (Klafki, 1987, 111).

Creo que una necesidad de los estudios actuales sobre educación es la de poner en cuestión el significado de las teorías clásicas de la formación. Hoy, siguiendo a Benner (1991), los estudios acerca de la formación humana tienen como tarea cuestionar, según el contexto, las maneras a través de las cuales se han afirmado generalidades, desconociendo los puntos de vistas de las mismas personas que son formadas.

Para mí es indispensable estudiar aquellas teorías de la formación que afirman algo sobre quienes forman, es decir, determinan un sujeto, unas metodologías y unos imaginarios. En el caso de la formación femenina, estudiar aquellas donde

se afirman conductas, deberes y maneras de ser, desconociendo la capacidad de formación de las mujeres, en tanto considero que el sujeto es activo en su propia determinación. En este sentido, "[...] una teoría crítica de la formación parte y tiene que partir de problemas y preguntas no-afirmativas, si es que no quiere perder de vista su objeto: la pregunta por la determinación y capacidad formativa del ser humano" (Benner, 1991).

1.3.1.1. El concepto de formación femenina

En este proyecto me inquieta una pregunta no afirmativa que transita por la concienciación femenina, no acorde con aquellas teorías de la formación general. En este sentido, analizo *Interrogantes sobre el destino?* (1942) de Clemencia Rodríguez Jaramillo y *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* (1986) de María Elena Uribe de Estrada para reconocer en sus relatos procesos de formación relacionados con una determinación femenina de sus personajes; esto como una alternativa de formación que desborda las posibilidades clásicas a las cuales se ha circunscrito la formación femenina.

Desde mi punto de mirada, abordo el estudio de las novelas de formación femenina desde la necesidad de poner en duda una formación femenina afirmativa a partir del reconocimiento de una de las cualidades de la literatura: en las novelas se narran diferentes situaciones por las que las mujeres allí narradas devienen persona, sin tratar de limitar su experiencia a esencialismos biológicos o morales prescritos sobre las formas de ser mujer. Los personajes femeninos de las novelas de formación cuestionan los ideales e imaginarios de una sociedad, ponen en vilo las determinaciones aplicadas sobre ellas mismas. Su pretensión, por tanto es emprender una búsqueda. Según Benner,

"[...] el "concepto fundamental de la formabilidad no formula ni enunciados sobre la constitución biológica del hombre, ni enunciados sobre una posible determinación del hombre proveniente de cualquiera de los entornos en que se mueve. Prohíbe, más bien, atribuir la determinación

del hombre a influjos de su constitución o de su entorno, y formula la tarea de concebir y reconocer al hombre como un ser que actúa autónomamente en su devenir persona. Sólo podremos reconocernos recíprocamente en nuestra formabilidad, que no viene condicionada ni por naturaleza ni socialmente, si nos reconocemos entre sí como seres formables, es decir, como seres que co-actuamos en la realización de nuestra determinación” (Benner, 1996, 104, citado por Runge y Muñoz, 2010, 8).

Por lo anterior, estoy de acuerdo con Castro (2000) cuando sostiene que hacer un trabajo sobre la *Bildungsroman* femenina, como ella la denomina, debe llevarme a analizar en las novelas las maneras como su protagonista avanza en la pregunta por su formación, contemplando las posibilidades de “un triunfo” o de “un fracaso” en el contexto de la ficción, lo cual ocurre efectivamente en la realidad. De esta manera, reconozco la flexibilidad del llamado “género novela de formación” en contraposición a su tendencia clásica donde se describía el correcto ascenso social del ser humano hacia una cultura ilustrada.

1.3.1.2. El concepto de experiencia formativa como viaje a sí mismo(a)

Los personajes de las novelas de formación femenina, como lo propone Castro (2000), no representan un proceso de formación único, lineal y homogéneo, sino una pregunta por las experiencias formativas, por la formación misma. Para sumergirme en el concepto de experiencia formativa debo diferenciarlo del hecho de sentir, vivir o presenciar algo, en tanto ella solo sucede una vez; es singular porque le sucede a quien la vive, se relaciona con la incertidumbre, en tanto como seres humanos no conocemos el futuro, y el miedo a lo desconocido rodea nuestra existencia.

La experiencia es irrepetible porque nadie vivirá lo mismo que otro y, aunque los problemas de la vida sean los mismos, son vividos y narrados de diferentes

maneras. Es también plural, pues el sujeto de la experiencia no tiene una posición genérica, como mujer, indígena, heterosexual, es

“[...] inidentificable, irrepresentable, incomprensible, único, singular. La posibilidad de la experiencia supone, entonces, la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla, desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive. La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva” (Larrosa, 2006, 59).

Parece, entonces, que la experiencia formativa tiene su metáfora en el viaje. El viaje se relaciona con hacer conocido lo extraño, hacerlo familiar; y en este devenir posibilitar un encuentro con la alteridad. Para mí el viaje no necesita del rigor científico como lo supuso el discurso histórico clásico (apoyado en la cronología de hechos) que no incluye una perspectiva narrativa, pues está eximido de ese requisito. En los relatos de viaje su figura central es la comparación que permite un vínculo con el(la) lector(a) y el encuentro con la alteridad. Aquí el movimiento se da en doble vía: por un lado, los personajes de la novelas convocan sus relaciones con el mundo y lo otro en sus relatos; y por el otro, quien analiza los relatos o quien lee se encuentra con otras feminidades que hacen parte de lo que somos.

Tzvetan Todorov (2005) en su texto *La conquista de América. El problema del otro*, presenta tres formas para acercamiento al Otro de la colonia y que pueden constituirse en elementos de análisis de la alteridad presente en las novelas, a saber:

El primer acercamiento al otro se da en el plano axiológico, donde a partir del encuentro con éste se entregan juicios valor, diciendo simplemente que es bueno o malo. El segundo tipo se denomina como praxeológico en cuanto se refiere a la acción de acercamiento o de alejamiento con relación al otro: me identifico con él o asimilo el otro a lo que soy, imponiéndole mi propia imagen; o, simplemente, lo ignoro. Dicho plano presenta una relación íntima con el

discurso ya que éste permite, luego de un nivel axiológico, el reconocimiento del otro a partir de lo que expresa, ya que “[...] el discurso del *otro* anuncia a la vez la alteridad parlante de mi propio discurso y la experiencia que yo hago de una palabra adversa” (Todorov, 2005, 120). Mi discurso es provocado, puesto en acción por este discurso de la alteridad. El *otro* es, a su manera, como yo soy; él ejerce, de acuerdo a su condición, este acto que yo ejerzo de acuerdo a la mía y que se interioriza en mí como conciencia, afirmación y deseo de mí misma. Este tercer tipo de acercamiento es denominado por Todorov (2005) como epistemológico.

El(la) viajero(a) opta por uno de los anteriores tipos de acercamiento al otro, siendo el tercero el más cercano a la relación del viaje con el conocimiento. Para Orrego (2002) el viaje “[...] es iniciación: quien regresa de él ya no puede ser más aquel que era cuando no había salido de casa; el temor o el placer experimentados pueden desvanecerse, pero lo aprendido -incluso la experiencia aprendía de esa mismas sensaciones- prevalece” (99). Este es un viaje de renuncia en el que no se tiene un destino determinado y unas pautas de navegación previstas con anterioridad.

En el viaje a bordo de sí misma, la viajera o personaje de las novelas, antes con una formación mediada por la necesidad de repetir tradiciones, se ubica en el plano de la que no se conoce, lo cual le permite crear su propia carta de navegación, carta plurisignificativa. Tudela (1999) define este viaje como experiencia trágica porque

“[...] coincide con la angustia del hombre de nuestros días, que ve impotente cómo se esfuman sus antiguas y queridas seguridades, cómo se derrumba apenas atisbada la ítica meta del viaje y surge en su lugar, repentino, implacable, lo que no puede tomarse como una nueva forma alternativa: lo desconocido, lo extraño, lo “siniestro”, lo inhabitable” (297).

El sujeto de la experiencia formativa viaja a sí mismo(as), no es “...el sujeto de la experiencia, no es sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del

querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación [...] [no es el] sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos *aprendizaje* en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos *educación* como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2006, 46), es el sujeto de la reflexividad en tanto en el viaje (en su búsqueda) vuelve siempre a sí mismo. El contenido de las novelas de formación no se restringe a dar testimonio de procesos formativos que tienen lugar sólo en lugares institucionalizados para la enseñanza y el aprendizaje, pues el sujeto de la experiencia además de educarse, se reconoce en la familia, en la sociedad y en su cultura. Por tanto, en este proyecto la experiencia incluso puede ser vista como un proceso de “deformación”, de “transformación” que no necesariamente debe estar circunscrito a la escuela o las formas de educación institucionalizada, ni mucho menos a finales exitosos.

1.4. Una revisión a las formas de hacer historia de las mujeres

“La historia de las mujeres tiene un doble objetivo: restituir a las mujeres en la historia y devolver nuestra historia a las mujeres”
Joan Kelly

Una de las corrientes teóricas y metodológicas que también se ubica en la perspectiva de umbral adoptada en este estudio es la historia de las mujeres o un estudio de las mujeres, como lo mencionan Navarro y Stimpson (1999). En la actualidad varias historiadoras solicitan más estudios donde la perspectiva de género sea entendida como una categoría histórica (Aristizábal, 2008; Castro, 2000).

Ahora, un estudio de las mujeres no debe dedicar sus intereses en el contraste entre hombre y mujer, y ver la mujer como un grupo minoritario, sino en cómo unas relaciones de subordinación son construidas discursivamente, impuestas e

históricas. Además de estudiar históricamente las relaciones de género, me uno con Scott en que una historia de las mujeres debe comprender tanto el estudio de la experiencia personal y subjetiva como las actividades públicas y políticas. El desafío teórico para quienes nos atrevemos a escribir algo acerca de la mujer, dice Scott (1999), es establecer una conexión entre la historia pasada y la práctica histórica actual, alrededor de las siguientes preguntas: "¿Cómo actúa el género en las relaciones humanas? ¿Cómo da significado el género a la organización y percepción del conocimiento histórico? Las respuestas dependen del género como categoría analítica" (Scott, 1999, 41).

1.4.1. La novela de formación y los estudios de género: retos a los estudios literarios y a la pedagogía

Además del estudio de las maneras como los hombres y las mujeres habitan una determinada cultura, los estudios de género para Scott (1999) comprenden cuatro elementos interrelacionados:

1. Los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples, y a menudo contradictorias de los géneros.
2. Los conceptos normativos que afirman algo acerca de lo masculino y de lo femenino y que se expresan en doctrinas religiosas, educaciones, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y sin lugar a dudas el significado de varón y mujer, masculino y femenino.
3. La naturaleza del debate o la represión que conduce a la aparición de una permanencia atemporal en la representación binaria del género. Este tipo de análisis debe incluir nociones políticas y referencias a instituciones y organizaciones sociales, tercer aspecto de las relaciones de género.
4. El estudio de la identidad subjetiva de los géneros por medio del análisis de "las formas en que se construyen sustancialmente las identidades genéricas y relacionar sus datos con una variedad de actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales históricamente específicas" (Scott, 1999, 63).

Desde una mirada postmoderna a la construcción de género, estos cuatro aspectos justifican entender aquí el estudio la formación no como un camino donde el sujeto de la experiencia se relaciona de manera dispar con lo femenino y lo masculino (femenino/masculino), sino como aquella marcha donde circula entre estas dos nociones. De esta manera, “lo femenino” y “lo masculino” se escriben entre comillas en tanto son representaciones influenciadas por prescripciones sociales que regulan a un individuo que pertenece a una determinada sociedad (Tong, 2009). En esta tendencia feminista posmoderna, el lenguaje no impone una realidad sino que la construye, pues ella depende de las palabras para su existencia. Por eso no hay experiencia auténtica, sino construída discursivamente.

En este sentido, para un estudio las novelas de formación femenina sería un error afirmar que las palabras dichas por personajes femeninos sean las mejores para describir la experiencia femenina. Más bien se espera entender la literatura como ese lugar donde es posible la creación de otras formas para expresar ideas que las mujeres se habían callado, y que ahora son escritas como una forma de resistencia no solo ante discursos patriarcales, sino también ante formas narrativas planas, sin riesgos. Toda vida narrada es ejemplar, nos dice Yourcenar, “[...] se escribe para atacar o defender un sistema del mundo, para definir un método que nos es propio” (2004, 267)

De lo anterior se desprende que en esta investigación los personajes femeninos y masculinos de las novelas sean sujetos de la experiencia, sin una posición que los categorice (sea de raza, de idioma, de rango social, de sexo). A ellas(o) les pasa algo de manera única e irrepetible, y tienen en común el hecho de ser pasadas(os) por su experiencia.

El estudio de las experiencias formativas me permitirá considerar cómo los personajes femeninos de las novelas de formación narran sus relaciones con los discursos de género y las transacciones sociales que los median. Espero profundizar en la formación femenina para reconocer también la masculina, en

tanto es imposible dejar de ubicar estas relaciones, las cuales "[...] permiten develar las inequidades: lo que le hace falta a un grupo social lo posee el otro, o viceversa" (Aristizábal, 2007, 41).

Por tanto, este trabajo de investigación es una trama acerca de las formas de ser mujer, formas que ya no son las mismas que conocemos. Es un encuentro con las maneras como esas mujeres relatadas se pensaron, se asomaron desde la literatura a su contexto local y nacional, a su educación y a las experiencias formativas que las llevaron a ser lo que eran o a otras maneras de ser.

En suma, la novela de formación desde una perspectiva de género constituye un reto para los estudios literarios basados en análisis generales, de grandes periodos de la historia, sin decidirse por problemáticas específicas de la formación, como lo son las experiencias formativas. Sin embargo, quienes más se interesan en realizar estudios acerca de la novela de formación femenina son las(os) críticas(os) literarias(os) y no los(as) pedagogos(as), veamos algunos de ellos:

Elisa Martínez Garrido en *Bildungsroman y crítica de género. Novela rosa y narrativa* (2000) dibuja otras dos nuevas tramas: las novelas de formación femenina como expresión del movimiento feminista y el concepto de "héroa" a diferencia del de "héroe", propio del *Bildungsroman* masculino.

La novela rosa es el subgénero literario destinado a la "Mujer", es decir, dedicado a la conservación tópica y arquetípica de la "Feminidad" vista y entendida desde una mirada exclusivamente patriarcal. La novela rosa es una máquina efectista de formación femenina, encargada de iniciar a la mujer en el *amor*, único espacio imaginario reservado a las mujeres hasta bien entrado el siglo XX. A través de la imagen del amor allí narrada, las mujeres hemos tenido acceso a la maternidad y al matrimonio: espacios dedicados a la conservación

de los papeles y funciones sociales reservados a la diferencia sexual. Es la expresión del amor fantástico: sin fisuras, ni contradicciones.

También Martínez (2000) analiza las características de la novela rosa, en especial, cómo ella se encarga de la formación de la mujer, expresándola como un camino hacia la realización femenina a través del amor, que lleva al matrimonio y a la maternidad. Presenta, a su vez, la metodología de las novelas rosa donde un

“[...] doble proceso de desdoblamiento y de transferencia entre escritora-protagonista y entre protagonista-lectora, produce, a través de la escritura-lectura, un desdoblamiento psíquico de carácter compensatorio que posibilita a emisoras y a receptoras vivir imaginariamente, como Emma Bovary, un sueño de amor que rellene el vacío vivencial y sentimental al que le ha llevado la cultura maravillosa de la ‘felicidad’” (2000, 533).

Martínez asume este procedimiento como pedagógico, en tanto responde a las exigencias culturales y a las representaciones de la mujer.

Bellver (2006) cita a las editoras de *The Voyage In. Fictions of Female Development* para sustentar que el *Bildungsroman* es el género para discusiones acerca de la experiencia de marginación y progresiva emancipación vivida por la mujer a lo largo del siglo XX (Abel, Hirsh y Langland 1983, citadas por Bellver, 2006), tesis que también comparte Castro al decir que la mujer a partir “de los años setenta y ochenta emerge para contar su propia historia y expresar su difícil inserción en la estructura social (Castro, 2000,350).

Bellver en su texto *Nilda de Nicholasa Mohr. El Bildungsroman y la aparición de un espacio puertorriqueño en la literatura de los EEUU* (2006) señala la novela de Mohr, escrita en 1973, como el mejor ejemplo de una *Bildungsroman* publicada por una escritora norteamericana de origen puertorriqueño en la segunda mitad del siglo veinte.

En *Nilda*, el centro dramático de la narración lo constituyen el mundo interior de la protagonista y los pequeños cambios que en su psicología van marcando su paulatino descubrimiento del mundo y de su identidad a través del arte. A su vez, el gusto artístico de la protagonista, afirma Bellver, establece un vínculo autobiográfico con la escritora. Mohr es una reconocida artista gráfica y fue ella misma quien realizó las interesantes ilustraciones que acompañaron la primera edición del texto.

Pese a que en *Nilda*, según Bellver, se dan muchos de los ingredientes característicos del *Bildungsroman* clásico,

“[...] también se reformula una de sus características más importantes. *Nilda* representa un cuestionamiento de la ideología individualista y burguesa que marca desde sus orígenes al género. Frente al interiorismo psicológico del *Bildungsroman* clásico, en *Nilda* la crónica de lo individual da pie a la denuncia de una situación colectiva de discriminación racista y sexual” (2006,103).

Con el anterior estudio, Bellver argumenta que uno de los problemas de la teoría y la crítica literaria después de la segunda mitad del siglo XX es la escritura femenina y, dentro de ella, las novelas de formación femenina.

En consonancia con Bellver, se encuentra el libro de Ciplijauskaitė *La novela femenina contemporánea (1970-1985) Hacia una tipología de la narración en primera persona* (1988) que denomina la novela de concienciación como uno de los géneros más amplios de la escritura femenina contemporánea por sus innovadoras técnicas narrativas. Por ejemplo, al no tener una sola protagonista sino varias propone, desde su estructura misma, que la existencia de la mujer no va en línea recta sino que es una red (como la vida, diría Oelkers, 2002) donde habita una narración “que tiene asomos de testimonio, de realismo y de crítica social, es decir, muy bien integrada en el contexto, hacia la investigación interior” (Ciplijauskaitė, 1988,36).

Ciplijauskaité propone como modalidades de la novela de concienciación las siguientes: “concienciación por medio de la memoria; el despertar de la conciencia en la niña, que pone más énfasis en los años juveniles; el pleno darse cuenta de lo que es ser mujer; la maduración como ser social y político; el llegar a afirmarse como escritora” (1988,37).

En el contexto colombiano se encuentra el texto *La novela de formación en la narrativa de Rocío Vélez, Ketty Cuello, Silvia Galvis y Consuelo Triviño* (2000) de Cecilia Castro Lee (2000). Este trabajo es uno de los dos antecedentes publicados en Colombia acerca de la novela de formación femenina y es esencial en el abordaje del tema en tanto plantea una definición del concepto de novela de formación femenina, que la ubica como un subgénero flexible, a saber:

“Quienes aceptamos la posibilidad de una *Bildungsroman* femenina lo hacemos aclarando que se trata de una variante o de un subgénero, de tal manera flexible y maleable que abarca el despertar de la conciencia de la protagonista, revela su actitud generalmente conflictiva con el entorno y su desenlace abierto ofrece posibilidades de triunfo o fracaso en el contexto de la ficción. La flexibilidad del género permite un final trágico o al menos incierto. La protagonista puede fracasar porque se despierta demasiado tarde, porque las voces de los mentores han distorsionado su conciencia o porque su rebeldía no da frutos en su medio. En tal caso, la antiheroína puede resultar superior a su sociedad. En ese marco, la *Bildungsroman* femenina se acerca al laberinto de Kafka, el artista sinsentido, pues el héroe traja itinerarios inconducentes, no quiere identificarse con los arquetipos y no cree en la armonía cósmica. Sus alternativas son la rebelión y la resignación” (360-361).

A partir de esta definición, Castro examina las novelas y ubica los siguientes problemas:

El primero se relaciona con la definición de *Bildungsroman*. Cecilia Castro señala que una *Bildungsroman* femenina se diferencia de una masculina en que la heroína de la primera despierta para revelarse ante el entorno que la rodea: un contexto generalmente cerrado y que ella cuestiona, sea en la juventud o en la madurez. En unas ocasiones, su lucha es contra las voces de los mentores que distorsionan su conciencia; en otras, presenta una rebeldía sin razones y fines claros. Mientras que el héroe asciende en espiral a sus logros sin ningún problema, las heroínas emprenden un camino con dificultades para su ingreso al orden social.

El segundo se centra en la relación entre la escritura y el sexo. Para la autora, la escritura es asexual (no puede decirse que un hombre escriba “mejor” que una mujer) y permite analizar las maneras simbólicas como se representa lo masculino y lo femenino. Así las cosas, las formas de escribir masculinas se relacionan con el poder y la autoridad mientras que las menos directas y afirmativas son femeninas. No obstante, la autora señala que a partir de los años setenta y ochenta las mujeres comienzan a contar sus propias historias y con ellas sus dificultades para estar en la sociedad. La autora hace la anterior afirmación sin indicar sus causas, dejando en ciernes una ilustración más amplia sobre el problema de la escritura femenina.

La tercera preocupación señala la pertinencia de un análisis de las novelas de formación femenina en Colombia.

Las problemáticas uno y dos propuestas por Cecilia Castro Lee tienen una posición esencialista en tanto le asignan a lo femenino unas cualidades: la de tener una experiencia que no asciende en las esferas sociales y una forma de escribir subjetiva y no académica. Si bien estas son las representaciones sociales más reconocidas, no pueden afirmarse como una generalidad a encontrar en las novelas de formación femenina. Más bien, si se retoma la propuesta de Scott (1999), habría que pensar porqué aún se relaciona el poder

y lo superior con los hombres, y prestar atención a las formas simbólicas a través de las cuales las sociedades representan el género. Así no habría una única experiencia, o un significado, sino una explicación que tiene en cuenta el lenguaje y no “ignora los poderosos roles que los símbolos, metáforas y conceptos juegan en la definición de la personalidad y de la historia humana” (Scott, 1999, 17).

Sigamos avanzando en esta exposición sumaria para encontrarnos con el segundo estudio realizado en el contexto colombiano acerca de la novela de formación femenina: el libro de Susana E. Matallana Peláez, *A caballo sobre un guión. O la identidad femenina en las novelas de las escritoras norteamericanas de origen hispano* (2006). En el primer capítulo la autora discute acerca de cómo varios(as) estudiosos(as) de nuestra cultura occidental descartan a las mujeres como foco de interés. Para Matallana sólo en los últimos 40 años puede “hablarse propiamente de una práctica sostenida de representación de la mujer a cargo de las mujeres” (2006, 9), una praxis naciente y que todavía tiene muchas resistencias.

En el segundo capítulo sostiene una comparación entre la novela de formación clásica con héroe masculino y tres novelas de autoras hispanas que viven en los Estados Unidos: *-How the Garcia Girls Lost their Accents*, de Julia Álvarez; *House on Mango Street*, de Sandra Cisneros; y *Under the Feet of Jesus* de Helena María Viramontes, con el objetivo de

“[...] demostrar que el choque cultural al que se ven sometidas las protagonistas de estas novelas estimula en ellas el desarrollo de una fuerte identidad femenina con una vigorosa conciencia de género. En efecto, se analiza cómo el choque que se produce entre la cultura hispana, representada en estos casos por *lo mexicano y lo dominicano*, y la cultura anglosajona tiene como uno de sus puntos de fricción más críticos el

relativo a lo que ha de ser el papel y el rol de la mujer en la sociedad” (Matallana, 2006, 14).

Este propósito lo lleva a cabo estudiando la estructura de las obras, la cual no es el resultado de un capricho de sus autoras sino de la fidelidad del relato con la experiencia femenina. Lo que lleva a escribir a Matallana como una de las conclusiones de su estudio lo siguiente:

“mientras que los héroes del *bildungsroman* masculino movilizan y encaminan toda su energía hacia la construcción de un objetivo único, las heroínas del *bildungsroman* femenino, requeridas por tanto y tan acuciosos “llamados”, suelen emplear buena parte de sus energías tratando de colmar las múltiples expectativas con que la sociedad las solicita” (2006, 37).

Más adelante escribe que las mujeres del *bildungsroman* femenino luchan toda su vida por ingresar a una sociedad a la que nunca han pertenecido y en la que no tienen otro papel diferente al de ser madre, esposa, hermana. Su viaje a sí mismas lo hacen desde la periferia de lo social, desde sus umbrales, tratando de pertenecer, de relacionarse.

Además del libro de Matallana se ubica *Modelos de la mujer en la literatura colombiana* (2006) de los investigadores del Instituto Caro y Cuervo, Carlos-Germán van der Linde y Luz Mercedes Hincapié. Llama la atención que además de tener como fuente primaria la literatura, la propuesta también tuvo en cuenta la iconografía de la mujer en Colombia. El periodo escogido va del siglo XVII hasta el XX, abarcando las novelas *Rosario Tijeras* de Jorge Franco (1999) y *Delirio* de Laura Restrepo (2004). En esta investigación se reconoce que el ideal religioso sobre la mujer es el más predominante para representarla y fomentar las convenciones sociales que la obligan a ser una virgen. A su vez, en este estudio se observa cómo estos imaginarios se mantienen en la literatura escrita por hombres y cómo en la de autoras colombianas se evidencia una

intromisión del modelo mariano o la necesidad de los personajes femeninos de imitar a los hombres para asumir sus roles. Finalmente los investigadores señalan la ausencia de estudios que visiten los textos de las escritoras colombianas olvidados en los archivos, pues éstos aún tienen mucho por decir a los estudios sobre la mujer colombiana.

Otros dos trabajos encontrados en el contexto, no de la crítica literaria, sino de la pequeña historia y de la historia de la educación de la mujer colombiana son:

El amor y la mujer en la historia de Colombia, de Manuel Menéndez Ordóñez y Norberto Serrano Gómez (1980) es un libro que, como lo dice Harker en el prólogo, reconoce los grandes sucesos en los cotidianos y enfatiza en la descripción de la presencia de la mujer en el desarrollo de los hechos históricos. Como el propósito del libro es el amor, sus relatos vinculan la mujer a hechos pasionales sucedidos desde la colonia hasta la República de Colombia. Sin embargo, los autores en la introducción aducen que no pretenden ser trascendentales sino dedicarse a relatar episodios con base en documentos serios y veraces. "Es la pequeña historia que nos muestra facetas ocultas de la vida nacional, y sin la cual la otra historia, la extensa y conceptual, no sería sino una fría sucesión de fechas, nombres y áridas especulaciones" (Menéndez & Serrano, 1980, 9).

Cada uno de los 22 capítulos se dedica a describir, no sólo las vivencias de las mujeres, sino también a exponer las circunstancias sociales y culturales que las rodean y, como lo dicen sus autores, sin utilizar pies de página explicativos sino fragmentos de novelas. En este libro las mujeres son las que apoyan, impulsan o generan el éxito de los hombres protagonistas de las historias que allí se reseñan.

En otra corriente teórica, diferente a la de Menéndez y de Serrano, se ubica el libro *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*, de Magnolia Aristizábal (2006). La autora

centra su mirada en el denominado periodo de la Ley de Libertad de Enseñanza en Bogotá por medio de un comparativo

"[...] entre el ideal de formación que existía para los varones y las mujeres, particularizando el análisis en el papel de dos instituciones clave: la Iglesia y la familia [...] En suma, se ha establecido la relación entre cultura, Iglesia y familia en el proceso de educación de las mujeres, a través del estudio de la escolarización de aquellas que tuvieron la oportunidad de acceder a la escuela" (2006, 18).

Una de las fuentes esenciales del trabajo fueron los manuales escolares. Sin embargo, estas fuentes no le permitieron a Aristizábal un análisis de la vivencia social de las mujeres de la época para rastrear algunas estrategias de resistencia que emplearon contra los niveles de discriminación a los que estaban expuestas. En ese sentido solicita en Colombia historias de la educación con enfoque de género: "La historia social en Colombia se encuentra en un nivel muy incipiente en lo relativo a los estudios que incluyan en sus análisis la perspectiva de género. Y esta deficiencia es más aguda en el campo de la educación" (291). También Aristizábal llama la atención en el trabajo de la lectura del archivo de su investigación, el cual era de fácil acceso y, en su mayoría, de autoría masculina, lo que le propuso hacer lectura entre líneas de lo no dicho allí acerca de la mujer, en medio de la descripción de su ideal.

Para concluir este apartado quiero decir que los textos de Biruté Cipliauskaitė, de Susana Matallana Peláez, de Cecilia Castro Lee, de Manuel Menéndez Ordóñez y Norberto Serrano Gómez, y de Magnolia Aristizábal me incentivaron a desarrollar esta investigación en tanto proponen un estudio acerca de la formación femenina a través de las novelas de formación, el cual aún necesita más adeptos(as) en Colombia.

1.5. La necesidad de estudios acerca de la novela de formación femenina en Colombia

Durante las anteriores tramas he estado planteando la necesidad de una resignificación del concepto de formación clásico a través del estudio de las novelas de formación. Es decir, si se analizan estas novelas de formación no desde un concepto de formación general (formación para todos sin excepción) del reino de la seguridad y las autocomprensiones incuestionadas de la conciencia cotidiana, sino desde una apertura radical, desde un aprendizaje progresivo donde quienes estamos interesadas(os) en el tema lo hagamos desde el reino de la inseguridad, del “aprendizaje progresivo, que avanza en diálogo con lo otro y los otros” (Rang, 1990, 79). Es reconocer que los seres humanos continuamente estamos formándonos a través de un movimiento que en compañía de los otros, también diferentes, nos hace volver a nosotras(os) mismas(os).

Se trata, entonces, de proponer una formación general que ayude a sensibilizar acerca de las diferencias (Rang, 1990), y no se dedique a tratar de formar a todos por igual⁸. Y dentro de esas diferencias se encuentran los estudios acerca de la formación femenina, que no sigan excluyendo “a media humanidad, las mujeres (aún las de su propia clase), del núcleo racional, emancipatorio, de la formación general [que] las relegaron a las esferas secundarias de la vida (Rang, 1990,68)⁹.

Pero esta exclusión no sólo ha sido señalada por los nuevos estudios acerca de la formación sino también por quienes se han dedicado a mostrar la ausencia

⁸ Según Rang (1990), lo que hoy debe universalizarse mediante la formación es la sensibilización respecto a las diferencias. Eliminación del egocentrismo y del etnocentrismo.

⁹ Llama la atención cómo Rang escribe acerca de la maneras con las que algunos autores reconocidos se refieren a las mujeres, veamos: “las bellas pueden dejar que Descartes haga girar sus vértices sin preocuparse por ello” (Kant, 1906, 852, citado por Rang, 1990). Otra cita: “Modesto es el destino de la mujer; modesta también, su necesidad de formación. Perfecta es la mujer que en todas esas cosas se adapta a su verdadero destino ¡Hombres! Vamos a gritar al unísono que no exigimos otra formación que ésta para el otro sexo. Nuestras hijas y mujeres no deben brillar, sino agradar” (Stephani, 1813:153, citado por Rang, 1990, 68).

de investigaciones acerca de la relación entre pedagogía y literatura. Gustavo Bombini (2004) me dice que “tanto en el campo de la historia literaria como en el de la reflexión sistemática acerca de la literatura, se puede señalar la casi total inexistencia de trabajos que aborden aspectos vinculados con la relación educación y literatura (2004, 25), línea que le da sentido a esta tesis.

Después de la anterior exposición sumaria me propongo a resumir los aportes que me permitieron elegir a *Interrogantes sobre el destino?* (1942) de Clemencia Rodríguez Jaramillo y *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* (1986) de María Elena Uribe de Estrada como las fuentes primarias que sustentan la escritura de esta tesis acerca de la formación femenina y de las experiencias formativas.

Esta tesis no tiene como uno de sus objetivos realizar un listado de las novelas de formación femenina que ayuden a la educación de la mujer colombiana. Más bien es una investigación donde observo la formación humana en estrecha relación con la vida, insospechada, extraña, a veces con finales felices o no, pero siempre con preguntas y problemas en los diferentes umbrales por donde transitan los personajes de las novelas. Así las cosas, una de mis preocupaciones es entender las novelas como fuente primaria para el estudio de la formación humana.

No obstante, y a pesar de lo dicho, los trabajos históricos en pedagogía han tenido como fuentes primarias documentos oficiales, instruccionales, jurídicos o académicos. En el caso de Colombia, en el texto *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia* (2000) publicado por Colciencias, las investigaciones históricas reseñadas se apoyan en el análisis de documentos encontrados en las instituciones formadoras de docentes como en los institutos, gimnasios y colegios para elaborar historias institucionales, donde se trata de abordar los inicios de una institución educativa hasta llegar a su desaparición o a un periodo de tiempo delimitado en el estudio; las historias

sociales donde se indaga acerca de las relaciones que construyen la escuela y la sociedad alrededor de un problema o de un concepto¹⁰; las historias de las prácticas pedagógicas donde se historiza el saber pedagógico y de la práctica pedagógica como base fundamental de la epistemologización de la pedagogía. Esta historia se apoya en “los presupuestos sobre historia de la epistemología de las ciencias (Canguilhem) y la historia del saber (Foucault)” (Castro, 2001,251).

Historias que han entregado un gran precedente para pensar la historia de la pedagogía en Colombia y han permitido mirar hacia el pasado de la educación colombiana desde problemáticas del presente; producto de una mirada genealógica de las prácticas pedagógicas. Estos estudios se inician en el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, en el *segundo escenario de investigación educativa y pedagógica en Colombia: el Movimiento Pedagógico: ¿invención de una tradición?* (Noguera, 2002).

Las investigaciones del Grupo de Historia... hacen parte de lo que Mario Díaz denomina como *campo intelectual de la educación –CIE-* en tanto más que entregar aportes a una *comunidad académica* conforma un “campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual uno o varios grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo (Díaz, 1993, citado por Noguera, 2002).

El tercer escenario es la *Competitividad, acreditación y excelencia*, se dedica a evaluar y a mejorar la educación. El cuarto escenario, *Pensar lo impensado*:

¹⁰ Un ejemplo de ello es el estudio que Castro (2000) referencia, dedicado a la noción de “Intelectual Académico” elaborado por Martha Herrera y Carlos Low en 1994: *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada*.

trabajo para los próximos años congrega las miradas que han permitido el surgimiento de nuevas líneas de investigación. Pensar lo impensado en la investigación pedagógica lleva a estudiar

“otro tipo de fuentes diferentes a las comúnmente consultadas (oficiales, instruccionales, jurídicos o académicos) para ubicar la praxis educativa en otros espacios y reflexionar e investigar sobre la instancia que educa, sobre la instancia a la que se educa (infancia, adolescentes...), sobre los contenidos educativos o lo que se enseña, sobre el cómo se educa, sobre el para qué se educa y sobre las condiciones de la educación en tanto parte de una determinada realidad (acá se trabajaría, por ejemplo, la pregunta por los aspectos sociales, institucionales, culturales, normativos, etc., de la educación, de las instituciones educativas)” (Runge, 2008a, 11).

Una de estas fuentes poco consultadas es la novela, texto activo e histórico donde diferentes puntos de vista acerca de la formación humana permiten estudiarla como una producción del ser humano para la cultura. Se trata, entonces, de entender la historia como una novela, un artefacto literario donde puede indagarse por la formación humana como un relato construido por un autor u autora, que ha elegido un orden cronológico (que rompe con la concepción de tiempo lineal en tanto el relato está por fuera de nuestro de tiempo, los personajes pueden o no existir, y porque lleva al lector o lectora a otros lugares en el presente de la lectura), tiene una estructura: puede comenzar o no por el inicio y llegar o no a un final, tener una trama (ser trágico, cómico, romántico, realista, posmoderno).

En últimas, los textos anteriormente reseñados me permiten afirmar que la novela también puede ser leída como documento histórico, como un espacio donde es posible encontrar relaciones, caminos y laberintos para escribir un acercamiento, entre muchos otros, acerca de la formación femenina.

2. Metodología o cómo tratar de mantenerse en los umbrales

Varios umbrales constituyen las maneras de hacer historia. De una historia lineal, de acontecimientos que ocurrieron “realmente”¹¹, protagonizada por los grandes personajes de la historia, hemos llegado a una historia donde aparecen quienes estuvieron por fuera de los anales.

Las mujeres fuimos, por un buen tiempo, esos seres inadvertidos, cuya historia no era relevante. En este sentido, la inclusión de la noción de género en los estudios históricos trae consigo nuevas maneras de hacer historia, en especial, un análisis de nuestra experiencia personal y subjetiva, y la participación que tenemos en actividades públicas y políticas. Asimismo sucedió con la historia de la educación: esperó abarcar grandes periodos o generalizar hallazgos para toda una nación. Ahora el acercamiento de los historiadores de la pedagogía prefiere pocos años y problemas que atañen a sujetos específicos; algunas de sus metodologías se apoyan en las nociones de la genealogía y la arqueología propuestas por Foucault, así como de la historia social y cultural, y de la iconología y metaforología pedagógicas.

Otras maneras de hacer investigaciones en pedagogía son las propuestas por la antropología histórico pedagógica que prefiere proyectos inter y transdisciplinarios que, sin perder el punto de vista pedagógico, aborden problemáticas y

"complejos temáticos tan amplios y, a la vez, tan particulares como la religión, las creencias, los mitos, los saberes, la ciencia, las fiestas, los rituales, las concepciones de la familia, las categorías de hombre y mujer, los comportamientos sexuales, los tipos y condicionamientos de la identidad y de la identidad sexual, las fases de la vida, la niñez, la vida adulta, los distintos procesos y prácticas de formación y de educación, las

¹¹ Ahora nos preguntamos si estas historias fueron capaces de narrar los hechos como sucedieron, sobre todo si sus narradores entregaron cada uno su punto de vista.

relaciones generacionales, la vida cotidiana con sus prácticas, las mentalidades y costumbres, la imaginación y el imaginario, las formas de alimentación, el amor, el trato y la concepción del tiempo y del espacio, los ritmos humanos, la relación de los hombres con su entorno y con la naturaleza, las formas de mediación de la experiencia, los diferentes modos y prácticas de subjetivación, el trabajo, la técnica, el cuerpo y lo ligado a él, los gestos, los gestos para con la vida, el otro, lo foráneo, la violencia, las experiencias existenciales límites, los miedos y las angustias, lo obscuro, el nacimiento, la muerte, etc" (Runge y Muñoz, 2005, 7).

Por tanto, al escribir este estudio que tiene por objeto la formación femenina y las experiencias formativas narradas en dos novelas: *Interrogantes sobre el destino?* (1942) de Clemencia Rodríguez Jaramillo y *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* (1986) de María Elena Uribe de Estrada, necesité ubicarme en los umbrales de la elección de las metodologías apropiadas para su elaboración.

Para escribir en palabras lo que pensaba (cosa difícil cuando se proponen nuevas maneras de estudiar) me propongo en esta parte definir los presupuestos metodológicos que guiaran mi indagación. Para ello, me ayudé de mi conocimiento acerca de las metodologías de investigación cualitativa para seleccionar el estudio de caso documental; más adelante, comencé a describir los umbrales de recolección y análisis de la información y de escritura de este informe final a partir de mi experiencia en cuatro investigaciones anteriores, que aunque tres fueron de corte etnográfico y una de corte iconológico-pedagógico, me permitieron asumir esta investigación como un lugar de experimentación continua para reconocermé como autora de mis propias maneras para acercarme a la formación femenina en el marco de la literatura escrita por dos autoras antioqueñas.

2.1. Presupuestos metodológicos: el giro narrativo y hermenéutico, y la investigación como experiencia formativa

Según Burke (1991), antes de que la nueva historia fuera un movimiento oficial, ya existían algunas de sus expresiones. Éstas se hacen más visibles en el siglo veinte cuando aparece el grupo de historiadores de la revista *Annales* que, al interesarse por la riqueza y diversidad de la actividad humana, se hacen "interdisciplinarios, en el sentido de aprender de antropólogos sociales, economistas, críticos literarios, psicólogos, sociólogos, etc., y colaborar con ellos (Burke, 1991, 19). Es a partir de ese momento cuando cobra importancia, no sólo una historia vista desde arriba, centrándose en las grandes hazañas de los grandes hombres, sino una mirada que rescata las voces y su cotidianidad.

Estas voces se hacen más fuertes con el denominado giro lingüístico (Aurell, 2005) donde la historia será como la literatura: no existe sino a través del relato. De manera que este giro valora la narrativa como una investigación donde es posible escribir acerca de la dimensión biográfica y temporal de los seres humanos, constituyéndose en el centro de la historiografía y de la hermenéutica (Bolívar Botía, 2002), pues se pasa de una instancia positivista, literal, a una interpretativa de los fenómenos sociales como "texto", cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de ella dan los actores.

Transitando tres giros, el lingüístico, el cultural y el narrativo, se encuentra la literatura, sobre todo cuando autores como White nos permiten entender la historia como un artefacto literario (White, 2003), compuesta por la estructura del relato: un inicio, un problema, un cierre, y sostenido en cada momento por un narrador: quien hace el papel de historiar. Es así como finalmente se le da importancia al texto pero también a lo que se narra en él: el giro cultural propone ver el texto en su contexto. Conecta, de esta manera, lo poético (lo lingüístico, el texto) con lo político (con los procesos históricos).

Asumo las anteriores perspectivas de hacer historia, pues pretendo hacer de este estudio una experiencia formativa para comprenderme como mujer,

maestra y como escritora, pero también para estudiar la literatura como uno de esos lugares donde la formación humana es un relato construido por un autor o autora que rompe con la concepción de tiempo lineal en tanto el relato está por fuera de nuestro tiempo, los personajes pueden o no existir, y porque lleva al lector o lectora a otros lugares en el presente de la lectura. A su vez, el relato tiene una estructura: puede comenzar o no por el inicio y llegar o no a un final, tener una trama (ser trágico, cómico, romántico, realista, posmoderno), y una manera de argumentarse. Recuerdo a Marguerite Yourcenar y su manera de habitar la literatura y la historia en sus libros, en especial, en *Memorias de Adriano*, donde reconstruye la intimidad del emperador romano a partir de los testimonios históricos que narran su gobierno, pero que poco decían acerca de lo que sentía Adriano.

2.2. El estudio de caso documental

Esta investigación es un estudio de caso documental (Bogdan y Biklen, 2003) que indaga por las experiencias formativas narradas en dos documentos novelados *Interrogantes sobre el destino? (1942)* de Clemencia Rodríguez Jaramillo y *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma) (1986)* de María Elena Uribe de Estrada. Aquí las novelas son un texto, que además de ser literario, es un

“artilugio semiótico cuyo objetivo último es la transmisión de información sobre el mundo o, en términos más técnicos, la elaboración y almacenamiento de imágenes modelos de la realidad. Desde esta perspectiva cultural texto es, por consiguiente, el de naturaleza verbal — poema, novela, artículo periodístico, etc., -pero también la composición musical o pictórica, la escultura, el filme, etc. En esto se pone de manifiesto que la memoria de la humanidad es de naturaleza textual” (Garrido, 2004, 105).

A su vez, el texto literario en este trabajo es un documento donde se registran hechos, circunstancias, pensamientos, acciones, de uno o varios personajes. La manera como en él se escriben los registros cambia con relación a las intenciones de la voz que narra; sobre todo en las novelas mencionadas donde confluyen diferentes géneros discursivos como la carta, el diario, el relato, la poesía y el teatro (Ver capítulo 4). Por lo anterior, resultan interesantes los tipos de documentos que Bogdan y Bikley (2003) proponen:

Documentos personales: son los escritos en primera persona para describir experiencias, acciones y creencias individuales; revelan el punto de vista de una persona a partir de su experiencia.

Diarios íntimos: son los documentos personales por excelencia y el resultado de una escritura continua de un sujeto que reflexiona acerca de su existencia.

Cartas: son escritas entre amigos, amantes y los miembros de una familia para compartir sus problemas, pensamientos, dilemas, entre otros.

Además de reconocer la literatura como documento, este estudio de caso tiene un enfoque de género que me permite asumir las novelas no como el lugar de donde espero extraer información acerca de la formación femenina, sino como el espacio donde las mujeres hemos elegido escribir a partir de nuestra propia voz, increpando el lenguaje que nos había nombrado como lo Otro. Este estudio se ubica en una de las tradiciones de la investigación cualitativa en Educación, que Bogdan y Bikley (2003) denominan como The Current Theoretical Scene: Cultural Studies, Feminisms, Post Modernism, and Critical Theory [La escena teórica actual: estudios culturales, Feminismos, Posmodernismo, y Teoría crítica].

Las(os) investigadoras(os) que nos identificamos con esta tradición consideramos que el conocimiento no puede abarcar la totalidad del mundo. Así, el marco teórico y los objetivos de mi investigación son delgadas líneas en tanto pueden modificarse en el momento en el que entre en el análisis de la

información en los capítulos 3 y 4. La fase de análisis y escritura de la investigación permanentemente modificó las ideas que tenía antes de desarrollar la investigación. Este movimiento me ayudó a no tratar de adscribir las relaciones encontradas en los datos a teorías que no nutren su resignificación. En este sentido, este informe, más que una teoría acerca la formación femenina es un pacto que yo he convenido con los datos a partir de la interacción que he tenido con ellos.

Con esta elección metodológica quiero proponer para los estudios de género en educación y para las historias de la educación femenina, una perspectiva, entre muchas otras posibles, para el estudio de la formación y de las experiencias formativas que tenga como fuente primaria las novelas de formación femenina.

2.3. Estrategias para la recolección de la información

2.3.1. Elección de las novelas

Antes de iniciar el estudio hice una exploración bibliográfica y documental que comprendía reseñas de artículos y libros que abordaran la relación entre literatura y pedagogía, y los conceptos de novela de formación y novela formación femenina. Luego, elaboré un listado de las novelas de formación femenina publicadas en Colombia entre finales del siglo XIX y el siglo XX; este proceso lo hice a partir de la lectura de libros de crítica literaria en Colombia y de las conversaciones que sostuve con críticas literarias extranjeras y colombianas (En el Anexo 1 a este proyecto se listan las novelas de formación femenina encontradas). A pesar de que Robledo, Osorio & Jaramillo (2000) consideren que la novela de formación es un género muy usado por las autoras colombianas a partir de los años sesenta, pude ir más atrás y encontrar novelas con las características de este género pero que aún no han sido reconocidas o

estudiadas como novelas de formación, algunas de ellas *Una holandesa en América* (1876) e *Interrogantes sobre el destino?* (1942).

El listado me hizo valorar lo siguiente: un estudio acerca de la formación femenina con veinte novelas me llevaría de nuevo a las grandes historias que no quería escribir donde se hacen juicios universalistas que no comprenden lo específico de las experiencias narradas en las obras literarias. Decidí elegir dos novelas, cercanas no sólo por mi región de nacimiento (Antioquia, Colombia), sino por su fuerza narrativa y por el contraste que sus narrativas proponen en torno a la formación femenina. Veamos los criterios para la selección de las dos novelas:

Interrogantes sobre el destino? (1942) de Clemencia Rodríguez Jaramillo. Esta novela va más allá de la reseña de circunstancias y propone una reflexión filosófica acerca de la vida de Ana, una mujer dedicada a escribir acerca de la falsedad de la alta sociedad de su Ciudad de Z, y a ayudar con su dinero al mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres pobres. Es también una mujer autodidacta que sin la mejor educación trató de tener acceso a los autores más nombrados en Europa y fue capaz de tomar sus propias decisiones respecto a su vida sentimental y laboral.

En *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* (1986) María Elena Uribe de Estrada (Medellín) se devela la interioridad de Martina María a través de la subversión del discurso monológico, con la intromisión de juegos lingüísticos (Robledo, Osorio & Jaramillo, 2000). La elección de esta novela se justifica en tanto representa otra manera de narrar la experiencia femenina: la preponderancia del mundo interior femenino sobre el externo a través de diversas formas y recursos literarios: la carta, el diario, la poesía, y una continua reflexión acerca de la novela misma y de la mujer escindida en cuerpo y alma a causa de las prescripciones de la sociedad.

Ambas novelas son el producto de escritoras con una vasta formación literaria y académica. Acerca de Clemencia Rodríguez Jaramillo no es fácil conseguir

información. No obstante, pude encontrar una pequeña biografía sobre ella en *La mujer en la literatura urraeña* de Jaime Celis Arroyave. Nació en Giraldo, Antioquia; hija de Ramón Antonio, un reconocido educador de la escuela de niños de Urao y de María Valvanera, poeta que no publicó sus libros. Clemencia, además de ser normalista, hizo sus estudios de licenciatura en Filosofía y Letras de la Universidad Pedagógica de Bogotá y se doctoró en filosofía en la Universidad Católica de Santiago de Chile. A mediados del siglo veinte contrae matrimonio, tiene dos hijos y se va a vivir a Caracas donde fundó una librería y organizó una Academia de Estudios Filosóficos. Otros datos mencionados por Celis (2009) acerca de la autora son:

“En 1936, en Chile, publicó un libro de poesías, *Lotos azules*; en 1942, ya en Colombia, una novela costumbrista llamada *Interrogantes sobre el destino*, prologada por Fernando González; se le conoce, además, un estudio sociológico, *Mujer, ¿quién eres?* Son escritos suyos, también: *El sendero del retorno* (1967), *Fantasía juvenil*, *De la mentalidad primitiva a la conciencia del átomo*, *Cosmogénesis*. Hizo importantes traducciones como la que realizó, en 1946, de la obra Waldorf (Estudios pedagógicos de Rudolf Steiner), que le valió el famoso premio Goethe. Ha sido profesora de Historia de la Filosofía y Mitología Comparada; traductora de inglés, francés y alemán y conocedora del griego clásico” (Celis, 2009,14).

Como lo dice Fernando González en el prólogo de *Interrogantes...*, Clemencia fue una maestra que debió salir de las escuelas “porque rechazó las ofensas...A trabajar! En qué, respondió el Gerente: “Usted, tan hermosa, no debe trabajar...; espéreme en mi automóvil...” (I, 7). Según Fernando, las anteriores palabras impulsaron a la autora a escribir *Interrogantes sobre el destino?* en una época donde las mujeres solo podían ser dactilógrafas, herederas, viudas ricas, o chapoleras¹².

¹² Mujer campesina que viste con los trajes típicos de la región cafetera colombiana.

En contraste, María Helena Uribe de Estrada cuenta con varias menciones en algunos libros de crítica literaria colombiana. Sobre ella Augusto Escobar Mesa escribe lo siguiente:

“Figura entre las escritoras más interesantes de la literatura colombiana de las últimas décadas del siglo XX, a pesar de que su obra de ficción se compone de sólo dos obras, un libro de cuentos y una novela, pero esto es suficiente para alcanzar el reconocimiento que merece dado el alcance estético de su obra, sobre todo con su novela *Reptil en el tiempo* que revela, además, novedad formal, carácter intimista y reflexivo, mucha autorreferencialidad. También, y de manera singular aborda el tema de la culpa social y moral, de la muerte, de la contingencia humana, de la caída original con una profundidad y trascendencia y una postura crítica como pocas escritoras han logrado hacerlo” (Escobar, s.f, 1).

De ella sí tenemos fecha de nacimiento, 1928 en Medellín. Estudia inglés y algunas artes en el Marymount College de Tarrytown, cerca de Nueva York, entre 1946 y 1947. En Medellín alterna su formación de manera personal con el estudio de idiomas, artes plásticas, música y deportes. Se casa en 1950 con el odontólogo, escritor, curador y crítico de arte Leonel Estrada. Es madre de cinco hijos y abuela de diecisiete nietos. Sus dos obras literarias se encuentran reseñadas como hitos literarios por su propuesta narrativa y por el posicionamiento de una voz que desde adentro, escribe acerca de una mujer que tiene la palabra como única posibilidad antes de la muerte.

Por lo anterior, la elección de *Interrogantes sobre el destino?* de Clemencia Rodríguez Jaramillo y de *Reptil en el tiempo* de María Helena Uribe de Estrada como casos representativos de la novela de formación femenina en Antioquia se debe a que en ambas es posible evidencia un cambio en la narración de la experiencia femenina. De esta manera, se va de una narrativa donde las mujeres narraban sus tristezas: renunciar al novio, ser engañada, perder a los

padres, defender a los débiles, o quedaban reducidas “al ámbito del hogar, sujetas a la maledicencia y a los prejuicios sociales” (Pérez, 2000, 25), a una narrativa donde importan los rasgos que estas experiencias dejan en su existencia. Rasgos que son escritos con palabras que subvierten las formas del lenguaje, que me muestran a un personaje femenino pensando acerca de sí mismo.

2.3.2. El análisis de las novelas como relatos

La elección de las novelas no fue suficiente para iniciar su análisis. Otra nueva pausa en la indagación me propuso el estudio de las narrativas y relatos en la investigación cualitativa, ubicando entre las opciones que Amanda Coffey y Paul Atkinson exploran en su libro *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* las cualidades narrativas de los datos textuales cualitativos, que se caracterizan por relatar las maneras “[...] como los actores sociales producen, representan y contextualizan su experiencia y conocimiento personales” (1996, 64).

En la actualidad es posible encontrar novelas que son el resultado de investigaciones, en especial, los informes finales de investigaciones narrativas se proponen entramar un nuevo relato a partir la voz de quien investiga en diálogo con los significados de los relatos de los(as) participantes de la investigación. Sin embargo, este estudio no es una narrativa, ni tampoco al desarrollarlo pensé que las autoras de la novelas publicaron el resultado de una investigación cualitativa. Más bien, en este trabajo entiendo que esas mujeres sí editaron su acercamiento estético a una realidad narrada que, sin lugar a dudas, se basa en las formas como observan la realidad femenina y en sus lecturas acerca del mundo (Perkowska, 2008). Por tanto no son solamente textos ficcionales, sino que muestran, a su manera, imágenes de ser mujer que merecen y pueden ser analizadas por su particularidad y relevancia para una mirada a la formación femenina con un enfoque de género.

Desde esta perspectiva, en esta investigación quiero mostrar una de tantas posibles inmersiones en el estudio de dos producciones literarias leídas como tramas conformadas por los relatos de los personajes allí narrados. Para Denzin (1989), "el relato (como ocurre en todos los buenos cuentos) tienen un comienzo, una mitad y un final, así como una lógica que (al menos) para el narrador, tiene sentido [, y sugiere] que las narrativas son temporales y lógicas" (Denzin, 1989, citado por Coffey y Atkinson, 2003, 65), pero posibles de compilar naturalmente mediante grabaciones audiovisuales durante la observación participante.

Para el caso de las novelas, estos relatos los pude compilar a través de dos lecturas: la primera, de acercamiento inicial a las tramas del relato, me ayudó a estudiar la relación que sostienen los personajes con los conflictos allí narrados. La segunda lectura tuvo como objeto la escritura de los relatos narrados en las novelas en términos formativos; dos textos que compilan los párrafos o frases que daban cuenta del contenido formativo de las novelas. La elección de estas unidades de análisis fue posible con la ayuda de los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son sus designadores (pronombres personales, perífrasis, letras, sobrenombres) que manifiestan la presencia del personaje en el relato? ¿Cómo se relaciona esto con la noción de género?
- ¿Qué se dice acerca de sus experiencias formativas? Observe lo que hace el personaje: ¿actúa?, ¿cuál es el objeto de sus acciones?, ¿qué busca?, ¿qué realiza?, ¿quién lo ayuda?, ¿qué se opone a su búsqueda?
- ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista sobre el personaje? punto de vista de los otros protagonistas, punto de vista del narrador, particularmente.
- ¿Cuáles son los símbolos culturalmente disponibles en la novela que evocan representaciones múltiples sobre "lo femenino" y "lo masculino"?
- ¿Cómo vive el personaje su proceso educativo?

- ¿Cómo el personaje describe o vive la permanencia de una relación binaria con los géneros? ¿Cómo son sus relaciones con el Otro?
- ¿Cómo el personaje narra o vive las maneras como se le dijo que era una mujer? Descripción de sus críticas, luchas, aceptaciones, frente a las prescripciones sociales de género.

La escritura de esos dos grandes textos, que contienen los párrafos o fragmentos de las novelas, me ayudó a visualizar y entender la estructura de los relatos de los personajes, en especial, como lo propone Riessman (1990, 1933, citado por Coffey y Atkinson, 2003, 68) traté de no quedarme con el contenido de la novela, sino de indagar las formas como las voces describen y desarrollan sus historias. En ambas novelas pude identificar varios tipos de relatos, los cuales cambian de acuerdo al personaje, a su intencionalidad, pero también a sus propósitos formativos, aunque no estén conscientes de ellos. Las formas más privilegiadas en las novelas fueron la escritura poética, la carta y el diario, las cuales se describen en el capítulo 4.

2.4. Estrategias para la organización de la información

La codificación (Coffey y Atkinson, 2003) en este estudio no sustituyó el análisis, sino que comprendió una variedad de formas de organizar los datos. En la codificación se analizaron, con la ayuda de un software, las unidades de análisis seleccionadas a partir de la lectura de las novelas. Elegí el Atlas Ti para el análisis de los párrafos o fragmentos de las novelas, pues me permitió crear un mapa de las relaciones que sostienen entre sí para luego combinarlas de manera simultánea con las citas de las lecturas secundarias: otras novelas, cuentos, poemas, artículos, ensayos, y teorías acerca de la formación y de novela de formación femenina.

Para la escritura del informe final elegí el Mindjet, un software que me ayudó con la estructuración del mapa mental de mi estudio a partir de dos acciones

simétricas: visualizar los códigos, comentarios y anotaciones previamente elaborados en el Alas Ti, y fragmentar la información en los capítulos que conforman este documento.

2.5. Umbrales para la representación de la información

La escritura es uno de los momentos más críticos en la investigación, pero también más creativo, en tanto solicita las mejores palabras que me ayuden como investigadora a mantener un umbral fronterizo entre los datos analizados y mis formas de comprenderlos, y la literatura o fuentes secundarias. Uno de mis primeros problemas en la redacción fue organizar el orden de los capítulos, en tanto esperaba mantener una progresión con la tesis que desarrollo en este informe. Otra dificultad fue acostumbrarme a la escritura en primera persona, pues a pesar de ser formada en una tradición cualitativa, consideraba que si escribía como lo estoy haciendo no podría tomar distancia frente a la investigación: gran problema, pues justamente se trata de un estudio acerca de la formación femenina entramado por una mujer con las mismas preguntas de los personajes que analiza. Sin embargo, entendí esta dificultad como una ventaja, la cual me lanza a verme de otras maneras, aproximándome con mi pasión por la literatura y alejándome con mi formación como investigadora y profesora. Aún tengo en mente las palabras de Coffey y Atknison: "No usamos la literatura para que nos dé conceptos y modelos ya hechos. Más bien, usamos las ideas en la literatura para desarrollar perspectivas sobre nuestros propios datos" (2003, 131).

Así las cosas, seguí los consejos de las novelas analizadas, las cuales me fueron mostrando unas maneras para poder hablar acerca de ellas sin forzar su lenguaje. Esas formas fueron:

Una revisión al concepto de novela formación femenina a partir de dos tramas: en la primera rastreo el concepto de novela de formación para considerar su

evolución y la relación que ha sostenido con la pedagogía; en la segunda, indago por el concepto de novela de formación femenina como un enfoque emergente de la preocupación de la teoría y de la crítica literaria feminista a partir de los años ochenta. Esta revisión me señaló la necesidad de un campo de estudios en Colombia que, a través de la relación entre pedagogía y literatura, indague acerca de la formación femenina desde las novelas de formación escritas por mujeres.

El análisis del concepto de formación femenina en las novelas de formación femenina y de las experiencias formativas allí narradas, constituyen dos capítulos del estudio donde sustento la pertinencia de trabajos que, desde un enfoque de género, literario, histórico y pedagógico, redimensionen las maneras cómo se ha estudiado la formación femenina.

En últimas, la metodología de este proyecto es una apuesta formativa que desde diferentes enfoques, tradiciones, maneras de hacer investigación cualitativa me enseñó a esperar pacientemente el encuentro con otras maneras de investigar en educación que también justifican la necesidad de este trabajo. Quiero ir más allá, sin alejarme mucho de las novelas, en un movimiento donde además de ser lectora, soy una autora y una mujer convencida de que el saber pedagógico bien puede estudiarse en las prácticas escolares pero también en aquellas que llaman la atención en la subjetividad de esos sujetos que se forman, no solo en la escuela sino también en otros ámbitos como la familia, la soledad, el amor, entre otros, y a partir de otros registros como, en este caso, la literatura.

3. La formación femenina: entre rituales y formas de ser mujer

De acuerdo con la revisión ya presentada de estudios acerca de la novela de formación femenina donde se conjugan teorías literarias y pedagógicas a nivel nacional e internacional sobre el tema, es posible señalar la casi ausencia de investigaciones de corte pedagógico que tengan como fuente primaria novelas de formación femenina y apoyen su análisis en una mirada de género.

En este capítulo, desde una mirada antropológica histórico pedagógica, propongo que en las novelas de formación femenina se configuran, pero también se discuten, modelos o imágenes de mujer a formar. Las imágenes de hombre y de mujer en una determinada época y en un contexto geopolítico específico aparecen como resultado de un largo proceso que se vincula directamente con los discursos aceptados o no de una época, y con el concepto de hombre y de mujer, es decir, con un saber antropológico. Este acápite lo transito a través de cinco apartados.

En el primero hago una breve reseña de las novelas de formación femenina a analizar en este capítulo y en el siguiente. En el segundo, a partir de las nociones de antropología pedagógica, de imagen de hombre y de mujer a formar, y de saber pedagógico, propongo la idea de que en las novelas de formación femenina se escriben, se discuten, se aceptan modelos de mujer a formar. En el tercero me dedico a describir cómo esas imágenes y modelos de mujer a formar son producidos al interior de formas rituales. Ya en el cuarto apartado trato de mostrar cuáles son esas formas de nombrarse mujer propuestas en las novelas y que llaman la atención sobre los procesos formativos y la movilidad femenina, descritos en el quinto y último segmento del capítulo.

3.1. Sobre las novelas y sus reseñas

La narrativa antioqueña escrita por mujeres a la cual puede accederse es muy escasa y muestra de ello es su poca mención en resúmenes bibliográficos acerca de la narrativa colombiana¹³. Esta falta de reconocimiento legítimo influyó en que para la selección de las dos novelas a analizar en este estudio necesitara buscar en la crítica literaria escrita en Colombia acerca de la literatura escrita por mujeres¹⁴, y entrevistarme con autoras dedicadas al estudio de la literatura antioqueña y conocedoras del género novela de formación.

Así, mi encuentro con *Interrogantes sobre el destino?* (1942) de Clemencia Rodríguez Jaramillo se debe a la recomendación de la escritora Paloma Pérez Sastre; a diferencia de *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* de María Helena Uribe de Estrada, novela que inmediatamente me atrapó por la estructura de sus relatos. En este sentido, la elección de las novelas no se debe a la influencia de movimientos literarios, sino a encuentros con un género que en Colombia apenas resulta interesante. Las dos novelas no han sido estudiadas como novela de formación femenina a pesar de que su propuesta narrativa acoja el género. A continuación reseño cada una de las novelas con el objetivo de iniciar el análisis de sus relatos.

En nuestra historia de la educación y de la literatura queda el vacío –o el espacio que debía ocupar- del compromiso con esas obras que se pierden en las bibliotecas o que ya reposan, en el mejor de los casos, en los archivos históricos. Una de esas novelas es *Interrogantes sobre el destino?* (1942).

¹³ Ver *Bibliografía de la novela colombiana* de Álvaro Pineda Botero, Sandra Isabel Pérez, María del Carmen Rosero y María Graciela Calle, Universidad Eafit, 2003.

¹⁴ En especial los libros: *Literatura y cultura* (sus tres volúmenes), 2000; *Narradoras del gran Caldas Colombia: la construcción cultural de una identidad desde la recuperación de la memoria literaria*, 1998; *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo XX* (sus dos volúmenes), 1995; *¿Y las mujeres? Ensayos sobre literatura colombiana*, 1991.

En la colección Antioquia de la Biblioteca Pública Piloto y de la Biblioteca de la Universidad de Antioquia se encuentra un ejemplar de esta novela. Como todos los libros, sabe esperar. Aún más porque su propio título sugiere una pregunta ¿cuáles son los interrogantes del destino? Al abrirlo, inmediatamente, reconozco que no se trata de una novela de superación personal, pues aún no existía ese género y sería un anacronismo nombrarlo de esa manera. Se trata de un libro en el que se relata cómo Ana de la Espriella de Vergara, crea filosofía a partir de sus propias preguntas sobre la existencia y de la sociedad que la rodea.

Por palabras de la voz narradora sabemos que la madre de Ana, Eulalia de Vergara y Covalada, “descendía por la línea materna de los orgullosos condes de Covalada” (I, 11) y que su padre era el conde Jorge de la Espriella. Su linaje, por tanto, se relaciona con las primeras familias españolas que llegaron a Suramérica a colonizar las selvas en su afán de obtener oro y de desaparecer a los indígenas de los lugares que eligieron habitar; uno de esos lugares fue usado para crear la Ciudad de Z, donde vive Ana, urbe que cimenta su manera de construir la realidad sobre el catolicismo.

La madre de Ana vivió de las escapadas de su esposo en Europa, quien en la luna de miel se dedicó a pasearse con su amante italiana, mientras que su joven esposa esperaba en el hotel. De regreso, Eulalia toda su vida esperó y, a causa de la desatención de su esposo, muere. Luego es seguida por el conde, quien no soportó que la italiana no aceptara su promesa: viajar por todo el mundo mostrando su amor.

Huérfana y rica, Ana es educada en un internado de monjas. La joven continúa sus estudios en colegio de enseñanza superior donde aprendió a tocar piano y comenzó a acercarse a los libros: la biblioteca la enteró acerca de la existencia de Grecia y sus autores clásicos, de la literatura europea (Goethe) y de sus filósofos (Kant, Descartés, entre otros).

En buena parte del libro, Ana se interroga por la sociedad de la Ciudad de Z. Es un lugar donde las altas familias muestran una imagen maquillada de sí: las señoras asisten a las fiestas luego de abandonar a sus hijos. O los importantes oficinistas contratan a secretarias en serios problemas económicos para proponerles que les entreguen su cuerpo a cambio de dinero.

Al finalizar sus estudios, Ana se encuentra con Pedro de Herrán, abogado y amigo de su infancia, quien al darse cuenta de la fortuna de Ana decide pretenderla e iniciar largas conversaciones con la joven rica. En una de ellas tuvieron como tema central a la mujer y Ana dedica su tiempo a compartirle a Pedro todas sus ideas mientras que él no veía la hora del final de las palabras de una mujer entregada a temas que sólo correspondían a los hombres o mujeres educadas en la universidad. Al observar las reacciones de su amigo, Ana recuerda a Shopenhauer, con su definición de mujer: “famoso bípedo de cabellos largos e ideas cortas” y afirma que si este hombre llegase a resucitar “a buen seguro que se llevaría un gran chasco al no encontrar ni siquiera el consuelo de los cabellos largos” (I, 35).

A pesar de lo anterior, Pedro le pregunta a Ana si quiere casarse y ella le responde que lo único que desea es hacer un viaje a Europa para estudiar. Y entonces, como lectoras(es) encontramos que mientras Ana avanza en sus lecturas cuidadosas de Platón, Sócrates, Shopenhauer, Descartés, Kant, Hegel, Fichte, Espinosa, y se propone a fundamentar que la filosofía occidental no fue capaz de aceptar la existencia de un ser único y que “Solamente los hindúes con sus largos siglos de meditación consciente, son capaces de concebir la existencia del mundo fenomenal, después de haber concebido la del Sér Invisible y Unico y Generador” (sic, I, 57), Pedro le envía, desde otra ciudad, cartas románticas para tratar de conquistarla.

En su viaje, Pedro no estuvo haciendo lecturas sino defendiendo a un acaudalado asesino y conociendo a su amante Helena de Montemayor, con

quien se propone engañar a Ana para obtener su fortuna. Helena lo ilustra en las artes del romanticismo para enamorar a una joven rica: darle la última palabra en las discusiones y dejarla plantada en el teatro para luego obsequiarle finos perfumes.

A pesar de los planes de Helena y de Pedro, Ana cae en desgracia: el Banco que administra su fortuna queda en la más completa miseria. Y es en esta situación cuando ella realmente conocerá la sociedad que la admiraba: no la invitan a sus casas, ni le prestan dinero, Pedro deja de buscarla y, como si fuera poco, debe despedir a su nana Marina. A partir del día en que pierde su dinero, la joven busca trabajo y en ninguna parte desean contratarla sin que antes pase por la cama de sus jefes.

Un día, Ana sale de una oficina y cae un vendaval. A causa de su cuerpo ya delgado por la falta de alimento pierde el conocimiento y se desmaya cerca a la entrada de una casa. Allí la reciben. Se trata de un burdel, donde Marta le presta sus vestidos mientras se secan sus viejas prendas y le cuenta su historia. Ana escucha un relato parecido al suyo en los últimos meses: hombres interesados en el cuerpo de la mujer, no en ayudarla con su necesidad de laborar. Marta llegó al burdel de esa manera.

Al otro día, Ana abandona la casa de los ruidos de mujeres alcoholizadas y va a visitar a su madre en el cementerio. Allí reflexiona acerca de su vida en el último año y llega a la conclusión de que nuestro porvenir “depende de los actos que engendrados hoy son; como el hoy es consecuencia inevitable del ayer de la vida” (I, 91). Piensa en la reencarnación, como una doctrina oriental que proclama: en la nueva vida se paga lo de la anterior. Ya para esta época decide ver a Pedro como “un fabricante de leyendas”.

Esa visita al cementerio le permite verse ignorante y comprender que su espíritu ha estado obligado a evolucionar, experiencias formativas límites. De regreso a

su pensión se entera que el Banco encontró una mina con capacidad de surtir oro al mundo durante 50 años y ahora sus accionistas pueden recibir el dinero perdido en la bancarrota. Ana vuelve a ser la rica joven y decide hacer su viaje a Europa y a África. En este camino conoce a Howard, un norteamericano que le propone matrimonio. Ella lo acepta. De regreso a la Ciudad de Z reconoce en Howard a alguien interesado en su belleza física, pues no alcanzó a conocerla la única noche en la que compartieron una cena en el barco. En contraste, Pedro, teniendo nociones de su alma, nunca amó su cuerpo.

Finaliza la novela y Ana decide vivir sola el resto de su vida. Un acto irreconocible en una bella y adinerada mujer dedicada a tratar de responder los interrogantes sobre su destino. Un ejercicio cargado de soledad y de no reconocimiento de una sociedad que apenas tenía noticias de mujeres autodidactas. Ana hizo el ejercicio que pocas mujeres de su época se atrevieron a hacer a causa de su no acceso a la educación, porque decidieron casarse y dedicar su vida a la familia o, sencillamente, se unieron a un Pedro Herrán, amante de las mujeres con cabellos largos y sin ideas. Así las cosas, para Paloma Pérez Sastre esta novela

"rompe con los esquemas de la narrativa tradicional, incursiona en temas filosóficos y cosmopolitas y usa las técnicas de la interiorización. Prologada por Fernando González, la obra asume una actitud abiertamente feminista, donde se denuncia la opresión de la mujer y su lucha por el reconocimiento de los derechos civiles. Un tono lacerante contra la injusticia recorre la novela, y con la historia de su protagonista, se hace un recuento pormenorizado de la sociedad y sus vicios, mientras los filósofos la aconsejan y acompañan" (Pérez, 2007).

Pasan casi cuarenta años entre *Interrogantes sobre el destino?* y una novela que se destaca en la narrativa antioqueña. Morir para hablar es una imagen de

la mujer ya conocida. Imagen sin sentido en el momento de enunciarla, artilugio creado ante la lógica de la voz: se debe estar vivo para hablar. Sin embargo, esta imagen de mujer en *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* de María Helena Uribe de Estrada es representativa del proceso de formación de Martina María.

*Reptil...*no es una sola novela sino dos. La primera narra la historia de una mujer que decide ir en busca de ella misma y para hacerlo debe volver, a través de la escritura, a metáforas y símbolos de lo femenino: se siente reptil, hormiga, avispa, formas no humanas (Ver apartado 3.4.6.). Para lograr este camino entabla un diálogo permanente con su mejor amiga, Martina María, asesinada por ella misma. Como consecuencia de su crimen es enviada a la cárcel de mujeres, administrada por monjas. Allí le asignan una habitación diferente a la de las otras presas a petición de su esposo. Estando en la cárcel decide pedirle a su familia tres máquinas de escribir y una buena cantidad de papel. Su familia, además de las anteriores solicitudes, envía a la presa vestidos y objetos de aseo personal, los cuales ella no usa, pues ha decidido no recibir visitas ni de su esposo, ni de sus hijos, con el propósito de que estos olviden a la asesina y siempre recuerden a la buena madre y esposa.

No come, no baña su cuerpo, ni tampoco asea su celda. Esta negación de los actos cotidianos llama la atención de una monja decidida a dialogar con la presa. Como resultado de las conversaciones que ambas logran sostener, la monja lleva un sacerdote a la habitación de su amiga. Allí, este hombre le afirma que la conciencia no muere y que "podemos resucitar a Martina María cuando quiera" (R, 235), logrando el aseo de la habitación. Aquí finaliza la primera novela: cuando la presa deja su búsqueda egoísta para ir al encuentro con el Señor; sin embargo, cuando va a bañarse no encuentra agua fría y debe dormir en una cama limpia, su cuerpo que huele a tierra.

El final de la novela me permite afirmar con Londoño (2000) que se trata de una novela polifónica y dialógica (en el capítulo 4 se ahonda en esta temática). Es decir, las voces no son las de varios personajes, sino las de una mujer: Martina María. Ella, al inicio de la novela no asesina a su mejor amiga, a otra persona, sino a la que ella había sido, esa mejor amiga que durante toda la novela lucha contra su voz en letra redonda, la más usada por un narrador omnisciente. Ese que lo sabe todo, de una novela sin pretensiones en la forma de narrar, plana en las decisiones que toma por sus personajes. En esta novela encuentro una voz que deconstruye el reinado del narrador omnisciente, las formas clásicas de la novela, para introducir otras como el teatro, la poesía, el cuento.

"Señor, señor, desata mi cuerpo maniatado" de Leopoldo Panero es la frase de la primera página. El cuerpo de Martina está encerrado en una doble celda rodeado del silencio de los numerosos espacios en blanco de la novela. La primera celda ata su alma y de ella conocemos sus palabras entre paréntesis y su novela ESTOS PIES NUESTROS. Esta voz encerrada es la que inicia el relato después de la frase de Leopoldo con las siguientes palabras: *(Doble celda. La mía propia que me asfixia, y esta otra, como un espacio libre entre la ventana y mi cuerpo donde puedo estirarme o caminar en redondo para conservar la elasticidad [...])* (R, 11). La segunda es la celda del cuerpo social de Martina María: es la mejor amiga de Martina, es la madre, la esposa y la escritora frustrada; su expresión es la letra redonda y no está cerrada por un paréntesis.

Trataré de describir la forma del libro que también es una doble celda y constituye otro motivo de análisis: tiene quince secciones en papel bond y kraft interpuestas entre sí, dando la sensación de tener sobre las manos un libro con barrotes cafés y blancos. Si bien tiene páginas enumeradas de la manera clásica en la parte inferior derecha con números arábigos y en orden consecutivo del 1 al 238 (extensión de todo el libro), la propuesta de *Reptil...* en

su manera de enumerar se relaciona con la de narrar, en tanto crea un estilo que tiende a confundir lectores(as) no acostumbrados(as) a este tipo de privilegios.

Los barrotes bond constituyen las páginas preliminares del libro, el inicio de la novela y su desarrollo, y están marcados no con números naturales sino con combinaciones de las letras del alfabeto: se usan, hasta agotarse, las letras de la a la z y luego se realizan combinaciones entre ellas, por ejemplo, aa hasta az, y luego de la ba hasta la ds, última página de la novela. Estas combinaciones son el intento de Martina para retratar su alma y cuerpo: "Una A y una O resultan verdaderos vocablos, forman un camino y una duda. Las dos juntas son encrucijada. No hay modo de abolir la inagotable combinación del alfabeto (o del alma)" (R, 66), y del lenguaje. Estamos en el lenguaje, pero podemos crear nuevas cosas en él.

Los kraft tienen números arábigos, que inicialmente van del 1 hasta el 30 en el primer barrote de la novela ESTOS PIES NUESTROS, que alternan con los bond, hasta llegar al número 95. La característica de estas secciones es la de estar intituladas con el nombre del personaje que los escribe. De esta manera, ESTOS PIES... es una novela que también tiene varios personajes, cada uno con un fragmento de su vida. De estos relatos se pueden reconstruir tres historias: la del amor entre Mateo y Magdalena, un sacerdote que desea a una de sus feligreses. Ella le pide que deje el sacerdocio para vivir juntos. Tienen una hija, Maligda, quien en un fragmento cuenta dos momentos de su vida: la búsqueda de su madre que la dejó con su padre cuando era pequeña y la historia de su amor con Renato.

La segunda historia es la de Julián, un sacerdote con dudas, concebido por su madre con otro hombre diferente a su padre, quien era infértil. El tercer relato cuenta la vida de una sirvienta que esconde su embarazo de su jefa y en el

momento del parto, en el baño, ve salir a su hijo ahorcado con su cordón umbilical. Su madre ahora está en la cárcel, como Martina María.

En suma, los personajes de las novelas de *Reptil...*, además de tener la M como letra inicial de sus nombres: Martina María, Mateo, Magdalena, Maligda (Renato y Julián son dos personajes secundarios), responden a la imagen de reptil propuesta en el texto: andan en un momento en que la vida los hace arrastrarse. Sus relatos no contienen toda su vida, sino aquellos momentos donde cayeron contra el suelo. Otra imagen del reptil es la forma del libro, la combinación papel bond y kraft, y la enumeración de las hojas corresponden a indagaciones acerca de otras maneras para escribir la selva que llevamos oculta adentro. Es otra una manera de viajar a través del tiempo y de las distancias de los cuerpos que siempre se están buscando, como lo proponen otras novelas de la narrativa latinoamericana; una de ellas es *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar, cuya forma corresponde con los conflictos allí narrados acerca de la búsqueda incesante de La maga: puede leerse página por página, al revés, o como lo propone el mismo autor.

En *Interrogantes sobre el destino?* y *Reptil en el tiempo* las búsquedas de sus personajes tampoco se resuelven en el transcurso del relato; más bien, son experiencias que sólo a ellos les dice algo sobre sí mismos. Se trata, entonces, de considerar que “El ser humano es un ser que experimenta su vida con base en contingencias que le hacen configurarse como una criatura capaz de definirse a partir del reconocimiento de sus dificultades” (Runge y Muñoz, 2005,368), las cuales más que ser un instante en la vida, dan cuenta de lo que se es.

3.2. Umbrales de la antropología histórico pedagógica y de la formación femenina en las novelas *Interrogantes sobre el destino?* (1942) y *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* (1986)

Como discurso moderno y como una disciplina que tiene por objeto de estudio la educación y la formación humanas, la pedagogía dedica sus esfuerzos a reflexionar acerca de las maneras bajo las cuales es posible un proyecto que no traspase los límites de libertad de aprendizaje de los sujetos. Varias han sido sus propuestas pero también sus fracasos, pues justamente cuando el individuo moderno cae en crisis, la pedagogía también. Para Wulf (2004) tres son los aspectos más importantes para la pedagogía: el acceso de los individuos concretos a normas universales, la racionalización del mundo de la vida y el principio de representación. Su sueño es que todos, sin excepción, recibamos educación.

Para lograrlo, diseñamos espacios (escuelas u otros espacios pedagógicos) bajo un orden que garantizara la comodidad pero también la vigilancia de los(as) aprendices, así como formas de aprendizaje universales que hicieran este camino más fácil a través de la representación de las cosas y problemas del mundo de la vida, ausentes de las escuelas. Esperamos sujetos calculables, confiables e intervenibles, listos para el trabajo, hábitos que transmiten una formación general, tarea que parecía ser únicamente de la institución escolar.

Con la crisis de la modernidad, nuestro discurso pedagógico cayó en problemas. Uno de sus principios, el de representación, no fue posible, en tanto no hay una realidad, sino múltiples como los sujetos. Estos "esfuerzos por producir una personalidad formada universalmente [representaron] el intento de conciliar al hombre con las contradicciones de su existencia" (Wulf, 2004, 38). La formación general corrió el riesgo de volverse un saber enciclopédico. Por un lado, como sujetos de la modernidad fuimos libres, en tanto perseguimos nuestros intereses individuales, en medio de una política equitativa. Pero, por el

otro lado, no fuimos capaces de interpretar el pasado, pues éste ya no nos importaba. Y entonces, ahora que nuestras nociones acerca de un sujeto universal ya no son posibles ¿la pedagogía seguirá asumiéndonos como universales o como una pregunta?

Interrogante que pone de relieve la necesidad de nuevos campos de conceptualización donde sea posible discusiones otras acerca de la educación y la formación humanas. La antropología pedagógica es un campo de estudios donde se conjugan dos disciplinas: la antropología como estudio del ser humano y la pedagogía, entendida en su sentido moderno, como disciplina que lleva a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humanas (Runge y Muñoz, 2005). Este campo se pregunta por el ser humano como un ser necesitado de educación, históricamente situado. En este sentido, una Antropología Histórico Pedagógica se interesa por historizar y relativizar "[...] ámbitos, aspectos y fenómenos de lo humano, de la vida humana y del ser humano que hasta no hace mucho se solían tener por constantes antropológicas universales" (Runge y Muñoz, 2005), siendo una de esas constantes el concepto de formación general que nos incluía a todos sin distinción, a la vez que excluía a media humanidad: a nosotras, las mujeres (Rang, 1990).

Hoy, la antropología pedagógica sospecha de los discursos donde creíamos que era posible dar una definición cerrada sobre lo humano, sin contemplar la subjetividad, la diversidad y la pluralidad, propia de la condición humana.

En este sentido, la antropología pedagógica pone de manifiesto que en el discurso pedagógico subyacen unos presupuestos o imágenes sobre lo humano que deben ser estudiados. Las imágenes de hombre -o de mujer- que son la base de las ideas pedagógicas de las diferentes épocas y pueblos, de los movimientos, escuelas y pedagogos, pueden ser implícitas y explícitas, y se reconstruyen o descubren a partir de ciertos síntomas en el trasfondo de una

pedagogía. Comprender estas imágenes proporciona “[...] la clave que pone de manifiesto la unidad interna de sus pensamientos pedagógicos y a partir de la cual resulta comprensible cada uno de sus conceptos fundamentales con sus características especiales” (Scheuerl, 1985, 21).

Así las cosas ¿cómo es posible estudiar la formación femenina sin caer en generalizaciones? La antropología pedagógica es un campo interdisciplinario que recibe los aportes de las ciencias humanas para acercarse a problemas históricamente ubicados. Por esta razón, es imposible dar una idea cerrada acerca de la formación femenina pero sí de maneras de formarse mujer, siendo ellas escritas en las novelas de formación femenina. Tanto la literatura como la formación han sido objeto de estudio de la crítica literaria y de las teorías de la formación, respectivamente, pero ¿es posible estudiarlas al mismo tiempo, esto es, contemplar la posibilidad de que su estudio pueda decir algo acerca de la formación humana, en especial, de la formación femenina?

3.2.1. La imagen de mujer a formar y el saber pedagógico en la novela de formación femenina

La voz en primera persona de las novelas de formación femenina con la ayuda de formas literarias propone un ideal -o una imagen- de hombre o de mujer a formar. Con esto no quiero decir que esa voz sea un(a) pedagoga(o), pero sí aquella encargada de representar el mundo que dará a leer. Su función, por un lado, es pedagógica, en tanto se propone ordenar un mundo alrededor de una historia para hacerla verídica, creíble para el destinatario de su discurso o lector; la novela es, en sí misma, formativa, produce efectos en el momento de su lectura, vive cuando se lee. Pero, por otro lado, no asume una perspectiva afirmativa acerca de la formación humana, es decir, no espera que sus lectores(as) sean mejores o peores personas, o aprendan algo leyendo la novela, sino que crea nuevos acercamientos para deconstruir los discursos bajo

los cuales se han producido, mantenido, imágenes de ser mujer; esto es, un acercamiento no-afirmativo a la formación femenina.

En las novelas *Interrogantes sobre el destino?* (1942) y *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* (1986) el ideal de formación es construido a partir de las formas de ser mujer aceptadas por la sociedad narrada. Es tejido con las propias palabras de dos mujeres narradas, no con las ya generalizadas y afirmadas acerca de su condición. Este ideal es elaborado como una reacción frente a las maneras aceptadas y proclamadas como bien vistas en las mujeres. Ana y Martina María sí están dispuestas a encontrarse con las palabras que les hubiera gustado gritar en las calles de sus ciudades. Ellas son personajes literarios, considerados por la crítica literaria como sujetos sociales que, en las novelas de formación, refieren su proceso de concienciación por medio de acciones que cuestionan, transforman, desenmascaran, perpetúan unas imágenes, que sus posibles lectores(as) tienen acerca del mundo. Desde una mirada antropológico pedagógica esta afirmación me permite ubicar las imágenes de mujer a formar dispersas en las novelas como una expresión de los discursos que circulan en una determinada época en tanto remiten al

[...] cúmulo de símbolos colectivos que todos los miembros de una sociedad conocen, [donde] se halla disponible un repertorio de imágenes con el que visualizamos una completa representación de la realidad societal y del paisaje político de la sociedad, el repertorio mediante el cual podemos interpretar estas imágenes y gracias al cual recibimos interpretaciones (Scheuerl, 1985, 19).

Las imágenes de hombre y de mujer en una determinada época y en un contexto geopolítico específico aparecen como resultado de un largo proceso que se vincula directamente con los discursos aceptados o no de una época, y con el concepto de hombre y de mujer, es decir, con un saber antropológico. Este saber también permite analizar las maneras como han sido educados(as) y

formados(as) esos hombres y esas mujeres, lo cual hace llamar la atención acerca de un saber antropológico pedagógico en esas imágenes, sobre todo cuando entendemos que “El saber de la educación se constituye a partir de condiciones específicas dictadas por la cultura y el lenguaje, particularmente en una coyuntura donde lo internacional y lo intercultural ocupan un lugar cada vez más importante” (Wulf, 2004, 9).

En las novelas elegidas para este estudio hay un saber antropológico y pedagógico que necesita ser estudiado. Por supuesto que la novela no siempre ha sido una fuente privilegiada para estudiar estos saberes, pero desde una mirada antropológico pedagógica sí puede serlo¹⁵. Y esta mirada sobre las imágenes, desde un contexto pedagógico, puede tener las siguientes perspectivas:

1. A la imagen como fuente de saber pedagógico, es decir, a la problemática de la “formación *en* las imágenes” (Pöggeler, 1992) o imágenes sobre la formación.

2. A la imagen como medio formativo, es decir, a la “formación *a través* de las imágenes” (Pöggeler, 1992).

3. A la imaginación y a la sensibilidad —percepción visual— como importantes fuerzas impulsoras del proceso de formación de las personas, es decir, a la formación humana *mediante* la imaginación y la sensibilidad (formación estética).

4. A la imaginación como fuerza creativa y productora de saberes pedagógicos, es decir, en nuestro caso, al discurso pedagógico como *discurso metafórico cargado de imágenes* (metaforología e imagología pedagógicas)" (Runge, Piñeres e Hincapié, 2007, 73).

¹⁵ De manera que “[...] el investigador en pedagogía debe estar en condiciones de mirar el mundo de un modo pedagógico, tematizarlo y darle un sentido pedagógico” (Runge, Piñeres, Hincapié, 2007, 73)

Yo he elegido la última perspectiva. Para mí, la imaginación humana se expresa en sus producciones, en especial, en aquellas donde el lenguaje crea nuevas posibilidades y acercamientos al mundo. En este sentido, la literatura constituye ese lugar donde puede crearse un lenguaje para una situación a narrar. Ese lenguaje es el lugar desde donde también se trata de nombrar la condición humana, diciendo esos problemas de siempre: la imposibilidad del amor, la mortalidad de nuestros cuerpos, nuestra infancia, entre otros.

3.2.2. La literatura como discurso metafórico acerca de la formación humana

La literatura no espera, como ya lo he dicho, producir saberes pedagógico-normativos, pero sí constituye un discurso metafórico cargado de imágenes acerca de lo humano. Al estudiar la novela escrita por mujeres me encuentro con otras formas para escribir nuestra experiencia en el mundo.

Hoy, lo único que debe ser universal respecto a la formación humana es la sensibilización respecto a las diferencias como lo propone Rang (1990), y la literatura no desconoce esta propuesta. Virginia Woolf en *Un cuarto propio* (1929), cuando escribe acerca de las grandes diferencias entre la educación de la mujer y de los hombres, no lo hace con el propósito de igualarnos. Para ella sería una pena que escribiéramos de la misma manera y estima que una tarea de la educación es enseñarnos lo diferentes que somos, sin defender la idea de la existencia de un solo sexo:

"¿No debe la educación desarrollar y reforzar las diferencias, más bien que las similitudes? Porque ya demasiado nos parecemos, y si un explorador pudiera volver con noticias de otros sexos, atisbando otros cielos a través de las ramas de otros árboles; nada sería el mayor servicio a la humanidad" (Woolf, 2007/1929, 73).

La literatura es ese explorador que registra la existencia de otras maneras de constituirse como sujeto al interior de un orden ya dispuesto. En especial, la novela de formación femenina cuestiona, aprueba, mantiene, altera, el cúmulo de símbolos dispuesto en una sociedad para nombrar aquello que es femenino.

Por su parte, Francesca Gargallo (2006) ve la literatura y la academia como aquellos círculos donde se dieron las grandes manifestaciones del movimiento feminista en Latinoamérica, de manera específica, ubica los finales del siglo XIX y del XX como esas fechas que abrazan los inicios de la narrativa en la que las mujeres empezaron a escribir

“[...] a mirarse, a nombrarse, a explayar con ardor sus posiciones vitales, siempre políticas, a sentir la injusticia a través de su cuerpo, que se convirtió así en un cuerpo con una creciente presencia [...] En menos de un siglo se concretó una transformación de la historia y de la literatura y las mujeres hoy se reconocen en una lengua nueva que las escritoras, balbuceando, les organizaron” (112).

Para escribir nuestras palabras nos ayudamos de un lenguaje que altera un orden preestablecido por otros. Cuando comenzamos a poner en duda esas ideas que debíamos asumir, lo hicimos de la forma que más perdura: a través de la escritura. El valor simbólico de las novelas que aquí se analizan da cuenta de la estrategia que mejor tuvieron los personajes para expresar su lugar en el mundo: contar sus rituales y con ellos describir las imágenes de hombre y de mujer por formar que debían aceptar o no.

3.3. El valor de los rituales y de sus imágenes en la formación femenina

Las novelas de formación para Pilar Bellver (2006), en su definición clásica, son una crónica de un viaje individual "a la madurez, entendida como la toma de conciencia progresiva sobre el papel que el individuo debe desempeñar en la

sociedad" (103). Más adelante se presentaron algunos elementos comunes en este género literario y, según la autora, se propuso en estas novelas un sólo personaje protagonista con un conflicto generacional que abandona su hogar y mantiene constantes conflictos con el sistema educativo, a la vez que pasa una serie de ritos de iniciación y de pruebas amorosas, para retornar al hogar como otro hombre a causa de sus experiencias y luego ascender y volver a comenzar en un plano superior, obteniendo una profesión o un gran éxito, si se trata de un artista (Garrido, 2000).

En contraste, la formación de las mujeres no forma una espiral sino un círculo (Castro, 2000). No asciende en la escala social sino que debe caminar por lugares cerrados de manera contigua a los barrotes que le ocultan lo que sucede afuera. Nuestra formación a veces parece un proceso de iniciación al aprendizaje de los rituales de las relaciones humanas en el hogar para replicar la vida de nuestras madres, dice Ferguson (Citada por Castro, 2000, 359). Pero en otras ocasiones, y es el caso de las novelas aquí analizadas, esos rituales nos introducen en la búsqueda de nuestras propias decisiones.

De esta forma, los rituales son movimientos del cuerpo simbólicamente codificados que también, como los procesos formativos, tienen lugar en contextos históricos y culturalmente determinados. "Igualmente, los rituales son como un *ventana* a través de la cual se puede observar la dinámica por medio de la que los seres humanos crean, mantienen y cambian el mundo cultural, la familia y la escuela" (Wulf, 2004, 89).

El estudio de los rituales puede hacerse desde la antropología cultural desde tres perspectivas. La primera los estudia en el marco de una religión, el mito y los cultos; la segunda trata de analizar los valores y la estructura de una sociedad con base en los rituales; y la tercera, y creo que la más pertinente para mis objetivos, lee los rituales como textos para descifrar la dinámica cultural de la sociedad. En especial, dice Wulf, no se han estudiado los rituales

como fenómenos de la mimesis social, como "*escenificaciones corporales, imaginarias y sensoriales de las relaciones sociales*"¹⁶, los rituales se convierten en un área de investigación muy importante de la antropología histórica" (Wulf, 2004, 90).

En el contexto de la antropología histórico pedagógica, el análisis de los rituales que hacen parte de los relatos literarios sobre la formación femenina me permite expresar que "lo femenino" es el resultado de la mimesis de las imágenes o modelos de mujer implícitos no sólo en los ritos de paso, aquellos que acompañan los cambios, ya sean de lugar, de posición o de grupo de edad, sino también en los relatos de otras personas acerca de lo que debe ser una mujer. En las dos novelas, a través de sus rituales y relatos, estudiaré a continuación las imágenes de mujer allí propuestas teniendo como base la noción de personaje, la cual me indica que las acciones y pruebas propuestas por estos rituales y relatos son vividas por un sujeto narrado, aquel que hace mimesis¹⁷ o trata de imitar creativamente a las mujeres que están por fuera de la novela. Es decir, la novela además de ser un texto literario, es un texto que hace referencia a realidades que lo exceden. Por tanto, sus personajes con su lenguaje imitan y habitan, en otras circunstancias, los mismos problemas de la condición humana.

3.4. Modelos e imágenes de ser mujer

El personaje de la novela guarda distancia con su referente pero es elaborado a partir de un mundo en el que la (el) novelista "se interroga sobre la cuestión primordial de la representación de la persona como personaje", dice Jean-Philippe Miraux en *El personaje en la novela* (2005), un estudio donde se

¹⁶ El resaltado es de Wulf (2004).

¹⁷ Wulf me dice que la mimesis no puede entenderse "como una simple imitación en el sentido de la producción de una copia. La mimesis hace referencia, más bien, a una *capacidad creativa del hombre* que permite a éste realizar cosas nuevas" (Wulf, 2004, 79).

presenta una evaluación de las categorías del personaje desde el siglo XVII hasta el siglo XX, de ese "ser en papel" que no es la manifestación verdadera de una persona. El personaje responde al horizonte de expectativas de sus posibles lectores(as) a la vez que sus líneas están en concordancia con las reglas admitidas por un público dado en un período histórico. Veamos las funciones del personaje propuestas por Miraux:

-una función de representación (o función mimética), particularmente a través de la descripción del personaje, la constitución de sus retratos;

-una función informativa, puesto que el personaje vehicula índices y valores transmitidos al lector;

-una función simbólica: el personaje supera muy a menudo el campo estrictamente individual y sirve para representar una capa más o menos amplia de la población, un campo más o menos amplio de convicciones, de posiciones morales e ideológicas;

-una función de regulación del sentido: en efecto, en gran parte, a través del personaje se distribuye y se constituye la significación del relato;

-una función pragmática, en la medida en que el personaje, sus comportamientos, pueden influir sobre el comportamiento del lector y sus representaciones del mundo (pensemos en los efectos catárticos y de identificación);

-una función estética, porque existe un arte de la composición del personaje, de sus aspectos, de sus actos, de su psicología, de sus especificidades, así como un arte de distribuirlos o de instalarlos a lo largo del relato" (2005,14).

Estas funciones del personaje pueden resumirse en tres: 1) es un marcador tipológico que caracteriza el género narrativo, 2) es un organizador textual que no puede existir, actuar y hablar, sin una narración donde se cuente sus

acciones, y 3) un lugar de investimento ideológico y personal. Es esta última la que llama mi atención para el estudio de la novela de formación femenina: la novela expresa una concepción de la persona que le solicita a su autor(a) la elección de ciertas formas no muy lejanas de los valores y de las comprensiones del mundo que la hacen posible.

Las novelas de formación femenina proponen imágenes de mujer por formar y es posible leerlas si se siguen las formas con las que sus personajes hablan, actúan, sienten, escriben, aman, odian, recuerdan. El personaje existe a causa de sus predicados, sus saberes, sus maneras de nombrarse y de llamar las cosas de su mundo. Por esta razón, me resulta necesario estudiar las formas metafóricas, simbólicas y nominales como Ana de *Interrogantes sobre el destino?* (1942) y Martina María de *Reptil en el tiempo* (1986) nombran y se nombran como constituyentes de los modelos femeninos que en las novelas se interrogan, se proponen, se discuten.

3.4.1. Ana, la mujer filósofa

El nombre de Ana es referido por la narradora en la tercera línea de la novela, cerca a la historia de su ascendencia española. Esto se debe a que *Interrogantes...* constituye un esfuerzo por documentar la historia de la protagonista desde antes de su nacimiento, proponiendo un fuerte vínculo de su formación con sus huellas europeas. La trama de la novela presenta a Ana desde su pasado, aquello que la constituye y la ubica, más adelante en la novela, en un tiempo donde la mujer comienza a escribir más abiertamente sus ideas. Apenas en el tercer capítulo encontramos la voz de Ana hablando en su novela¹⁸ justamente cuando discute con Pedro acerca de la mujer, dejando claro sus ideas.

¹⁸ Forma narrativa que se denomina por la crítica literaria como estilo directo, momento donde el narrador da paso a las palabras del personaje.

Para Ana, la mujer soltera de la clase media soporta todos los golpes de la sociedad por tener a sus hijos a pesar de los señalamientos sociales. Propone que el hombre debe ayudar a la mujer pobre, en un país donde "un famoso legislador concede derechos a los hijos ilegítimos" (I, 33). Ana dice estas palabras y la narradora vuelve su mirada a la actitud de Pedro, quien no puede contradecir los argumentos de su amiga, si acaso ayudarse de las teorías aprendidas en la universidad. La joven le recuerda a su docto amigo la gran importancia de la mujer en la literatura, perteneciendo a ella la mitad de los más gloriosos acontecimientos humanos, a la vez que es válvula de escape del comportamiento hostil del hombre con su ternura.

Asimismo ha emprendido las más grandes tareas como gobernar (la reina Isabel), o emprender una guerra (Juana de Arco), pero también ha sido "punto de apoyo de las más fuertes y notorias contradicciones; algunos afirman que es la sal del mundo; otros que es su perdición; para el escéptico ni siquiera tiene alma" (I, 36). A la mujer de su cultura se le ha asignado el papel de satisfacer las necesidades biológicas del hombre a costa de su educación, la cual desde el hogar no es entregada con el ejemplo de la madre.

Estas definiciones de mujer no están muy alejadas de los rituales de paso donde ella participa en la Ciudad de Z. Allí, la mujer de clase alta es obligada a casarse con un compañero ya elegido previamente con el objeto de tener hijos y de vivir encerrada en su casa. Este ritual produce la imagen de la mujer casada, que puede abandonar a sus hijos cuando estos sean un estorbo para ir a las fiestas o simplemente para ir en busca de otros hombres. Ana reconoce este ritual, pero se rehúsa a vivirlo y prefiere discutir con Pedro o con las personas que sea necesario para dar a conocer sus pensamientos acerca de esta práctica.

En algunas ocasiones, ante la falta de inteligencia de Pedro, Ana permanece callada pues no tiene un "espíritu evangelizador; espera que mediante la

evolución espiritual, la humanidad llegue por sí misma, a la posesión de las verdades que ahora solamente unos pocos investigadores tenaces conocen" (I, 27). Para ella sólo la evolución aportará al cambio de las maneras de pensar acerca de la mujer por parte de los hombres. Una mujer como ella, con su posición intelectual, no puede divulgar estas ideas en una época donde las personas que lo hacen fracasan. Sin embargo, espera una nueva época sin prejuicios filosóficos y formulismos religiosos.

3.4.2. Ana, la viajera iniciada en el conocimiento de otras feminidades

En su viaje a Europa, Ana tiene la oportunidad de discutir sus ideas con Genny Taylor, una mujer estadounidense de otras latitudes y otras razas, que

"Es reservada, tranquila, ordenada, no descuida un sólo detalle y es meticulosa hasta decir basta; no llora como Ana, ante la gloria de un atardecer sobre el mar, ni le encuentra nada extraordinario a un beso en plena boca; para ella no existen el problema y el romanticismo sexual; esto es la cuestión más natural de la vida" (I, 140).

La mujer del país de Genny es una de las que más derechos sociales tiene en el mundo. La joven reconoce que se ha celebrado el papel de la mujer como acompañante del hombre en la colonización de los pieles rojas y en el sostenimiento de los valores del hogar. Otra de las características de la mujer de Estados Unidos es amar la vida del hogar, cualidad heredada de las madres inglesas. Es una mujer caritativa y entusiasmada con el arte, y le gusta conocer el mundo visitando museos, bibliotecas, colegios, universidades. A su vez, ayudó en la abolición de la esclavitud, pues en ella es natural aportar al mejoramiento de la humanidad: "ahora, en estos momentos se desenvuelve en tierras nuestras una sociedad que tiende a hermanar a la humanidad entera, sin distinción de castas sociales, de credos políticos y de dogmas religiosos" (I, 148).

Ana en su viaje a Europa además de conocer a Genny decide conversar con Marina acerca de la religión católica. Ana ve a la mujer sin dogmas, ni iglesias, y Marina es una mujer que sí cree en Dios y le resultan extrañas las ideas de su joven ama; para ella como se nace, se muere, "[...] así aprendimos de nuestros padres que nos bautizaron sin consultárnoslo, ellos de los suyos y así de una manera ascendente" (I, 156).

El anterior contraste entre las creencias de dos mujeres permite inferir que asistimos a rituales en nuestra vida que no tienen ningún sentido por la falta de conciencia que teníamos cuando sucedieron. Un ritual como lo es el bautizo, propio de la religión cristiana, nos destina a ser hijos de la Iglesia y a seguir sus dogmas, y son pocos los que como Ana los cuestionan y son capaces de decirle a sus amigos, en este caso a Marina, que los católicos dejan a otros pensar por ellos, negándose su capacidad de investigar.

Ana no es cristiana, ni musulmana, pero su viaje le ha permitido observar que las egipcias permanecen encerradas toda su vida, y que luego de casarse, dedican el resto de sus días al cuidado de su esposo, concordando con la imagen de mujer propuesta por el ritual del matrimonio. Para ella, la mujer debe educarse a pesar de las condiciones económicas que rodean su vida; reconoce que sus ideas caritativas son compartidas por pocas damas de la sociedad, pero ella sigue adelante con su casa para "las pequeñas delincuentes", esas niñas de las calles necesitadas de que alguien como ella las relacionara con la belleza.

Al regreso de su viaje a Europa, Ana encuentra a doscientas niñas albergadas en su casa de caridad. Espera que como resultado de la educación allí recibida sean como ella y que cuando salgan de ella tengan su propia vida¹⁹.

¹⁹ "[...] Recordarán cuál fue su principio y cómo la mano buena las alejó de la senda del peligro, y entonces volverán su atención a las que se inician y no tienen unos ojos que amorosos las

3.4.3. Ana, la mujer contemporánea

Ya en la Ciudad de Z, la noción de mujer para Ana tiene un nuevo contraste: le gustaría que las mujeres de su ciudad sean contemporáneas como el tema de su próximo libro. Ella escribirá acerca de la que aprovechó el momento en el que el hombre primitivo dejó un poco la guerra para dedicarse a la agricultura y al matrimonio:

"La mujer contemporánea es la misma que en pugna siempre con el egoísmo ancestral del hombre, ha fomentado la cultura de todos los tiempos; la que hechó las bases del hogar, las de la sociedad y por lo tanto las del Estado. Es un error creer que porque solamente hoy se le haya dado un puesto al lado del hombre en la Universidad, no haya sido la suya la labor más eficaz; ella ha sostenido al héroe, ha estimulado al genio, ha colaborado con el científico, ha ido al suplicio con los mártires" (I, 177).

La mujer acompaña a los hombres en sus más importantes rituales de paso. No es la protagonista, sino la que apoya los más grandes ideales, sean científicos o literarios. Ana no estudia a filósofas sino a los grandes autores, y sus ejemplos sólo se refieren a la mujer como protagonista de las disputas como Helena de *La Ilíada*, o Beatriz de *La divina comedia*, o la Mona Lisa de Leonardo Da Vinci, o como gobernadora, Isabel la Católica. Sin embargo, sostiene en la novela la necesidad de pensar por sí mismos y que la mujer sea capaz de elegir sus creencias y a su amor, en caso de encontrarlo. Esta es una posición ambigua, pero propia de los procesos formativos en los que consideramos aspectos que antes no nos interesaban y que ahora aparecen para indicarnos la necesidad de comenzar a cuestionar los puntos de vista bajo los cuales hablamos acerca de nuestra vida.

vigilen; como desearán probar la bondad, huirán del egoísmo y practicarán el bien por el bien mismo, sin esperanza de recompensa, por razones de sincera caridad; empezarán a construir sobre principios de amor, de verdad y de justicia y su obra perdurará" (I, 175).

Es por lo anterior que cuando a Ana le preguntan acerca del contenido de su libro, responde que en él mostrará los aportes de las mujeres de su país a la cultura y que lo publicará con otro nombre, no por incapacidad para sostener sus argumentos, sino porque una obra no puede reflejar su pensamiento. Esto me hace recordar que en los días en los que Clemencia Rodríguez publica *Interrogantes...* las mujeres que escriben o que eran madres solteras sintieron “sobre sí el peso crítico de las sociedades pacatas donde les había tocado vivir, las cuales se resistían a ver a sus “féminas” renunciando a ser sólo madres y mujeres de hogar, fumando, alternando en los bares, y lo que es peor, opinando sobre cuestiones políticas” (Ramírez, 2004,13).

El punto de vista de Ana frente a la autoría de su libro se fundamenta desde la escritura misma: sabe que su texto no puede reflejar su pensamiento en tanto es inalcanzable en su totalidad.

A su vez, esta renuncia a la expresión exacta, la vincula con su postura acerca de la participación de la mujer en la política. Para ella, la mujer es un individuo que también pertenece a un todo: la nación y no solo al hombre. No obstante, para la mujer de su país están reservadas todas las abstinencias, y le corresponde lo que Ana denomina como "La tragedia del sexo", un trabajo de nueve meses de embarazo que no se compara con los segundos que le toma al hombre cumplir con su misión natural. No sólo el cuerpo de la mujer, sino también su espíritu son víctimas de una verdadera transformación:

"Los hombres poco suelen preocuparse de estos problemas de orden vital en la formación de la sociedad, indudablemente por ignorancia, porque si estudiaran a la mujer como "ente biológico" y no como a ser que se da íntegramente como madre, como esposa, como amante, la tratarían con más consideración, atenuando en parte el dolor que la especie misma le ha creado" (I, 180).

En las anteriores palabras puede encontrarse cómo Ana opone la materialidad del cuerpo y el dolor a roles de género, por medio de la combinación los discursos de la época que ven en la mujer la salvadora de las clases menos favorecidas, encargada de mantener los valores de la familia constituida no como producto de la iglesia, sino de la convivencia en los agrestes tiempos primitivos. La mujer contemporánea para Ana no es la encargada de tener hijos por una marca biológica prescrita por su sociedad, sino la que es capaz de pensar por sí misma, recordando que ella fue sometida y que en sus manos está la decisión de perpetuar o no sus cadenas.

3.4.4. Ana, la *bachillera*

Pedro se refiere a Ana como su "dulce amiguita", irónicamente sorprendido por su encuentro con una joven amante de la generosidad. Asimismo, la ve como una bachillera cuando le expresa su deseo de no casarse y dedicarse a viajar:

“[...] me atrevo a aconsejarte que limites tu afán de libertad; ese alarde de independencia que mal que no quieras, alma, no cuadra en el marco austero y señorial de nuestro medio, te causará muchas amarguras; por mucho dinero que inviertas en obras pías, no dejas de ser tenida por la mujer excéntrica y bachillera de que todos precisamente quisieran librarse; y, no quisiera decírtelo, esa manera de proceder hace vacilar tu reputación. Hoy día son muchos los comentarios al respecto” (I, 45).

Desde el siglo XIX existe esta palabra. En *Una holandesa en América* (1867) de Soledad Acosta de Samper, Mercedes, la mejor amiga de la protagonista, se autodenomina *bachillera*, apelativo asignado a las mujeres que habían estudiado y que en sus conversaciones y actos daban cuenta de ello. En esta novela, el apelativo *bachillera* no tiene la carga negativa que en el siglo XX le van a asignar los hombres que muestran su enojo al calificar publicaciones como *Letras y encajes* como “capricho de bachilleras” y “ridiculeces modernistas”, [mientras que las mujeres murmuraban que] publicar papeles era

una conducta fea y hasta podría ser pecaminosa” (Jaramillo, 1991,191). A su vez, Alice Block, directora del Instituto Block, en 1935, al referirse a las discusiones sobre la iniciativa de que en Colombia las mujeres cursaran el bachillerato, llamó la atención sobre cómo la "palabra *bachillera* había adquirido connotaciones contradictorias: unos la asociaban con una mujer de sólidas características intelectuales, morales y sociales, mientras que otros la utilizaban para referirse a personas de dudosa identidad sexual" (Block, 1935, citada por Cohen, 2001, 141).

De manera que el término tiene tanto una carga intelectual como de género. Si por un lado se es inteligente, también es posible que se renuncie a tener hijos(as), a contraer matrimonio y, en consecuencia, ser lesbiana. La reputación de Ana, como le menciona Pedro, puede ser mal interpretada y tornarse como la de una *bachillera* lesbiana, que sabe y es independiente.

3.4.5. Helena, la mujer amante y permisiva

Ana es una bachillera para los habitantes de la Ciudad de Z que esperan verla casada. Para Pedro, es una bachillera ridícula, idea que también comparte su amante, Helena Fuentemayor. La concepción de mujer de Helena pretende con fórmulas mágicas ayudar a su amigo a conseguir el amor de Ana. Argumenta que a las mujeres ricas hay que darles la última palabra en las discusiones, así como obsequios costosos luego de dejarla plantada en una cita.

Esta posición de Helena acerca de la mujer ubica su rol en la novela como la mujer de alta posición social como Ana pero que lleva una vida licenciosa y diferente a la de una bachillera. Es más, para ella cobra una mayor importancia su apariencia física y el uso de su conocimiento de la mujer de la alta sociedad en la creación de trampas para cazar sus fortunas en compañía de sus amantes, que la necesidad de estudiar y de viajar para entender su mundo. Para ella lo más importante es tratar de vivir como una mujer europea y que sus

caprichos sean financiados por sus amantes casados, comprometidos o en busca de esposa como Pedro.

En este sentido, Helena considera que las mujeres celosas de su país existen a causa de su herencia latina. No comprende por qué no hacen como las mujeres europeas cuando se enteran que su esposo tiene una amante: ayudarles a preparar el equipaje para sus viajes amorosos. Para ella, la ausencia de este tipo de conciencia se debe a la falta de educación de las mujeres, quienes aún asumen el amor para toda la vida. Es, en últimas, a causa de una falta de valores:

"yo juzgo que la sociedad está minándose por falta de valor moral; peor aún, por miedo; qué de extraordinario hay en que un hombre casado se enamore perdidamente de otra mujer?; o el caso contrario: que sea la mujer quien a otro entregue su corazón; y por qué dejar escapar la única ocasión que de ser relativamente feliz, pueda presentársele en este pícaro mundo, en virtud de un respeto social? Y digo social porque moral no existe, toda vez que sin romper el compromiso anterior se entrega a gozar del segundo" (I, 68).

Para Helena están fuera de lugar las mujeres filósofas como Ana que reclaman intelectualmente el mismo lugar que el hombre y que siempre pondrán su atención en lo que no entienden y no en lo que le corresponde a la mujer por naturaleza: ser bellas y listas para los hombres.

Las anteriores palabras de Helena pueden guardar una relación con una de las características que Olga Bezhanova encuentra en las novelas de formación femenina del siglo XIX y de comienzos del XX: mostrar a una mujer que trata de crecer a lo largo de la novela por medio de un recuerdo y de una lucha contradictoria que las deja en el mismo lugar. Este es el caso de Helena, quien quiere ser una mujer que no ata a su esposo, pero sigue perpetuando la imagen

de una mujer bella pero callada. Esta imagen, a pesar de tratar de ser europea, muestra a una mujer que, sin bien se ha hecho más libertades a nivel de su sexualidad, aún sigue sumergida en el silencio y en la infantilización de su necesidad de ser cuidada por su amante.

El proceso de autoconcienciación de Helena se queda en el intento, pues termina en el mismo nivel de madurez a la vez que se obliga “[...] a infantilizarse para cuadrar con las expectativas de los que la rodean [...] para cumplir con la imagen aceptable de la mujer” (Bezhanova, 2009, 7). Este es uno de los ideales de formación femenina que desde el siglo XIX era vigente. Magnolia Aristizábal, en su texto *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*, a través del análisis de los modelos de ser mujer propuestos en los manuales escolares de la época, llama la atención en que estas publicaciones, además de llegar a las mujeres de la élite de la sociedad bogotana²⁰, prescribían un tipo de familia patriarcal de la clase alta y con él un tipo de mujer que podía conformarla: la joven adorno, pues “La belleza de la mujer es el señuelo para atraer y conducir hacia el bien a los hombres [y ha] nacido para la dependencia y no para el mando; deben brillar en las finas tertulias y no declamar en el Senado” (Aristizábal, 2007, 249)

Helena cumple con la idea de mujer adorno a pesar de que no esté de acuerdo con la idea de conformar una familia y ser esposa de un solo hombre toda la vida, decisión que va en contra de una de las concepciones más generalizadas acerca de la mujer en el siglo XIX descritas por Aristizábal: “La vida de la mujer está centrada en el amor conyugal, el filial y el maternal” (2007, 248). Helena defiende un corazón guiado no por la pasión que produce las metas donde pueda comprometer sus conocimientos para su beneficio y su independencia,

²⁰ Magnolia Artizábal aclara que tanto los manuales como los artículos de opinión aparecidos en los periódicos, los poemas y las novelas, solo podían ser leídos e iban dirigidos a un núcleo de mujeres específico: “las letradas, las que tuvieras acceso a estos periódicos, en su suma, a las mujeres de la élite de la provincia de Bogotá” (Aristizábal, 2007, 241)

como lo hace Ana, sino por el gusto de ser una compañía silenciosa y agradable para Pedro mientras que éste tenga fortuna, pues una vez que el joven abogado pierde su dinero, ella saldrá en busca de otro amante.

Respecto al proceso de concienciación de Ana es interesante enfatizar en que la sociedad relatada en el libro aún no está preparada para aceptarla como un individuo maduro e independiente. De esta manera, podría decirse también que Ana rompe con los deseos de Helena y de su sociedad: decide vivir sola, publicar un libro y ayudar a las mujeres de su ciudad para que obtengan la educación que tanto se les ha negado. Entonces, su proceso de concienciación no coincide con el orden propuesto por la imagen de mujer de su sociedad: rica pero con sus bienes administrados por un hombre. Ana decide quedarse sola: ningún hombre supo amar su alma y reconocer que el amor no es hacia la imagen de una bella mujer sino hacia lo que ella pueda hacer para estar en sintonía con el bienestar de los demás. Más allá de pretender ser igual a un hombre, Ana esperaba ser recordada como una mujer que pensaba por sí misma, por fuera de dogmas y de religiones.

3.4.6. Martina María, la mujer presa y la mujer animal

Caminé de regreso hacia la región fronteriza,
en cuyo lado opuesto se hallaba mi vida "real".
Doris Lesing. *Memorias de una superviviente*, p. 107.

Si para Ana su formación intelectual era lo más determinante de su vida, para Martina su proceso de concienciación va estar representado en actos no racionales, donde las representaciones que se hace sobre sí misma y de los demás la llevan al encuentro con otras maneras ser mujer, con aquellas que habitan regiones fronterizas entre lo humano y lo animal.

La condición de ser humano para Martina es propia de aquellos animales que andan erguidos. Pero a pesar nuestro, somos reptiles frustrados, no podemos

andar en posición horizontal sino vertical. Debemos responder a un orden, a una sucesión de actos repetitivos que nos hacen humanos. Uno de esos actos es el aseo y la constitución de un lugar dónde vivir, rasgos que para Martina ya no cobran sentido sino bajo formas animales. Si bien los reptiles son animales que habitan lugares sucios, su piel cambia, y la va dejando a medida que se arrastra, es triunfante en los días que pasan.

Los reptiles para Martina María son hermosos, tanto, que no pueden ser iguales a otras formas animales, entre ellas, las de las mujeres apiladas en un patio de una cárcel. De manera casi incoherente, Martina hace esta afirmación para proponer que esas mujeres no pueden dejar atrás, como si se tratara de una piel, el destino al cual ya estaban predispuestas:

"Ostentan la marca de la cárcel, nacieron con ella, por ella las identificaron; cualquiera hubiera dicho a dónde vendrían a parar cuando les llegara el momento, y acá están. Su destino lo llevan puesto sin que puedan arrancárselo (*Caparazón de tortuga, escondite de vidrio*). Tienen los ojos hundidos o saltones, excesivamente separados, o juntos como de cíclopes. No hay piel tersa, sana, ni líneas correctas de nariz, de cejas, de sonrisa. Algo les falta, si no es todo. Sucias sus ropas, moteada la carne, opaco el cabello; manchan lo que tocan. No parecen haberse peinado desde que llegaron" (I, 24).

Reptil... menciona a la mujer encerrada, la que tiene presa a su alma. Esta imagen ya ha habitado en la literatura y narra cómo algunas mujeres fracasan en su intento de llegar a las metas que se proponen para su vida, la cual parece ser un fracaso, un camino en ascenso en el que no tiene lugar el encuentro con lo que anhela. *Jaulas* (1984) de María Elvira Bonilla es una novela de formación femenina colombiana en la que Kristal Ventura, su protagonista, intenta escribir desde su parálisis, su vida, la cual ve como un libro sin lomo en espera de ser organizado. Kristal está encerrada en tres jaulas que representan su familia, su

grupo y su cuerpo. Su familia esperó que fuera una joven de clase alta que contraía matrimonio de manera conveniente; en *Reptil...* se mencionan las niñas que como Kristal son encerradas por sus padres desde muy jóvenes en cárceles, con el ánimo de alejarlas del ambiente exterior.

La otra cárcel de Kristal es la de su grupo de amigos que la llevó al mundo de los paraísos artificiales de los años 70 donde tuvo que salir a causa de un accidente en el cual queda paralizada en su cama y apenas si puede escribir su nombre. La imposibilidad de decir no sólo lo que ha vivido sino también lo que no alcanzó a decir sobre sí misma, la encarcela a su cuerpo y ata su posibilidad de salir volando de las jaulas. Esta misma impotencia hace de *Reptil...* una novela de formación que no muestra modelos felices de mujeres sino las otras mujeres que no responden a los ideales ya propuestos por su sociedad. Pero no solo *Jaulas* (1984) de María Elvira Bonilla me recuerda la imagen de una mujer paralizada y que en sus palabras trata de encontrar un espacio para su vida, *La metamorfosis* de Franz Kafka (1915) nos muestra un hombre insecto, Gregorio Samsa, que debe permanecer en su cuarto para escuchar el desarrollo de la vida de su casa sin su presencia y sin dejar de asistir a su diaria rutina de hombre trabajador. Se trata de la narración de la transformación de un hombre que sin comprender lo que sucede con su cuerpo representa aquello ajeno a la sociedad limpia, organizada y regida por el tiempo lineal donde vivía. Esta novela, desde la perspectiva de análisis aquí propuesta, puede ser entendida como una crítica al ideal de formación masculino de comienzos del veinte.

Volvamos a la cárcel de Martina, la cual es diferente a la de Kristal y la de Gregorio. Dentro de ella reconoce que a pesar de pretender no ser similar a las mujeres encerradas,

"Toda mujer padece el deseo imposible, las inhibiciones, la angustia de no poder; quiere volar, y su cuerpo anda a pie; pretende comprender el

espíritu, y no logra atravesar la corteza de carne que lo sepulta. Las hay jovencitas, adultas, viejas; recién nacidos junto a sus madres. (*No es cuestión de edad, la culpa original basta*) (I, 80).

La culpa original es aquella que viene del pecado original cristiano y que somete a las mujeres a estar encerradas para no escapar del paraíso, para seguir siendo observadas por otros en un lugar creado para ellas.

A su vez, esta culpa cobra otros matices, al recordar que el segundo nombre de Martina es María, mujer también bíblica que es la madre de Jesucristo, a la vez que es la impronta de los imaginarios cristianos que de la mujer se ha hecho: mujer de velo para ocultarse, mujer cuna para su hijo, mujer pureza; más Martina simboliza pecado, abandono a los hijos, voz que acaba con ese paraíso y se asoma a través de sus barrotes para escribir su doble historia: en la misma narración de *Reptil....* y en la novela ESTOS PIES NUESTROS. Su escritura es el medio que le permite traspasar las paredes de su cárcel y mirarse en otras mujeres y hombres.

"¿Y la vida? Fibras exhaustas que nos sostienen erguidos en la inercia. Yo solo quería vivir todas las posibilidades, fumar todos los aires. No eran cuatro paredes. Eran muchos cuartos, cada uno con paredes de distintos materiales. Podía escoger, cambiar según el ánimo, o asomarme a la ventana para disfrutar de los muros de la calle y las paredes ajenas" (R, 218-219).

La imagen de Martina María es la de la viajera a través de sus habitaciones, propias y ajenas, pero que le permiten descubrirse en la trama de su vida. En ningún momento espera que sus paredes desaparezcan sino que constituyen para ella regiones fronterizas donde es posible ser otra. El juego de pasar de un lado a otro propone la formación de Martina como un caminar sin descanso

donde el cuerpo es el protagonista de las transformaciones que la llevan a ser reptil, tortuga y avispa.

La tortuga es un reptil antiguo, que simboliza la casa, la vida interior. No se puede escapar de lo que somos y, en la novela, esta marca ya viene puesta sobre nuestro caparazón de mujeres. La mujer tortuga se esconde y su cuerpo se iguala a las otras que tampoco desean ser diferenciadas. Sin embargo, Martina sí quiere diferenciarse de las presas y espera pertenecer (lo dice en futuro: perteneceré) al grupo de las hormigas y de las avispas. Es hormiga porque vive sobre la hierba pisada por las generaciones que la precedieron: conjuga el pasado y el futuro, a diferencia de las tortugas, cargadas de su pasado. A veces, no sabe qué es y se ve como esas avispas que no lo parecen por su cuerpo débil, necesitado de la luz para vivir. *“Esta no sé qué es. Tampoco sé quién soy. ¿Lo supe alguna vez? ¿sería ésta una avispa, si yo estuviera segura de ser la misma mujer?”* (R,114).

Las formas de nombrar a la mujer en la novela *Reptil...* están en continúa escritura. Sus matices aparecen a medida que Martina escribe acerca de sí misma. Por eso cuando mira a través de las ventanas de sus cárceles, se observa en las otras mujeres. La cárcel física, la que encierra su cuerpo, le muestra a las presas y la hace pensar que un poco de lo que es pertenece a las mujeres de los uniformes de rayas blancas y negras. La cárcel del alma para Martina es una selva donde la mujer es una tortuga, o una hormiga, o tal vez una avispa, que deja con sus pasos un poco de sí: *(Pertenece al conglomerado humano cuyas cenizas pueblan el suelo bajo el asfalto y la hierba, pisado por generaciones que nos precedieron y la nuestra y las próximas, como hormigas que somos y seremos porque es eterna la especie de la hormiga, siempre igual y siempre otra)* (R, 116).

Siempre otra en sus maneras de vivir desde ella misma, acción que la hace egoísta frente a sus familiares y la aleja en su cárcel, tanto, que la hace perder

de vista el amor y la amistad. Martina es una mujer triste y por esto debe vivir sola: ya no es necesaria para alguien, como lo es la mujer alegre. La mujer sola lleva consigo el estigma de su soledad. Es un imán gastado, que tiene valor cuando se enamora y se siente necesaria para alguien, ese otro que también está solo.

A pesar de sus diferencias, dice Martina, el hombre y la mujer cuando viven juntos están solos, separados bajo un mismo techo y a través de muchas paredes. Con esta imagen de lo amoroso, reconoce la soledad como un sentimiento propio de la búsqueda, la cual es lo único que puede compartirse en el vínculo con el otro. Sin ese ir en busca, para Martina no sería posible la formación en tanto no habría experiencias formativas a las que ella entregue su significado.

En este sentido, el caminar de Martina no tiene por objeto su integración a una sociedad más justa con las mujeres pobres, como se propone Ana de *Interrogantes...* sino de ir con la soledad. Cuando ya ha renunciado Martina a su Ítaca de la mujer alegre, la que para ser feliz no puede estar sola, reconoce “su diversidad, [rompe] el mito de la unidad de la persona y se considera como polipartita, como un haz de muchos yos” (Hesse, 2003:52). Es consciente de la diversidad de los rostros que la habitan y se hace viajera trágica, mujer triste, para penetrar en esos rostros.

Siempre otra es Martina y es esta la propuesta formativa de la novela: una mujer que ha emprendido la búsqueda, sin desconocer que no hay puerto. Es un viaje en el que el trabajo se hace a partir de la escritura y de las imágenes que de sí misma pueda escribir. Es Martina quien propone una imagen de mujer doble: animal y humana, pero también ambigua en tanto que para ser debe ser encerrada, debe renunciar a su vida como madre para arrastrarse a través de la selva que la constituye. Este doble sentido: para ser lo que se es, se debe estar alejado de los otros para narrarlos e ir en busca de la pluralidad, Martina María

lo mantiene no sólo cuando escribe sobre sí misma sino también en su novela ESTOS PIES NUESTROS, donde sus cinco personajes, Mateo, Magdalena, Maligda, Renato y Julián, hablan acerca de lo femenino y de lo masculino en las imágenes que a continuación se analizan:

3.4.7. La mujer domesticada y el hombre angustiado

A Maligda, la hija de Mateo y Magdalena, su decisión de dedicarse a la filosofía la hace pensar que no será feliz en el amor, pues estudiando a los filósofos ha inferido que ninguno de ellos supo amar. Maligda en la novela es la mujer que ama, dispuesta a renunciar a su estudio por Renato, quien tomó como un desafío domesticar a su novia y llevarla, de nuevo, a la fe cristiana. Para él, su novia es una bachillera, como aquellas de las que su padre desconfía y su madre se opone con estas palabras: "No te casarás con la hija de un sacerdote apóstata, destruiría tu vida y la nuestra, es una incrédula" (I, 147), le dijo su madre. Renato es un hombre también académico que espera que su novia siga con lo propuesto por la tradición familiar: una mujer domesticada. Esta figura se opone a lo que la narradora espera de su joven personaje, pues le parece falso, veamos:

"La figura de Renato se me escapa. No quiere ser como lo siento, como sabe él que es. No habla, no piensa, y no puedo hacerlo por él. Me suena falso, da la impresión de que ni siquiera está apasionado por Maligda. Rechaza su propia personalidad y no obstante tiene que aceptarla porque lo necesito para proseguir. Conozco a hombres como éste, y a mujeres que aprendieron a confesar pecados antes que a cometerlos. Imaginan lo malo sin saber obrar lo bueno conscientemente. Ya conocían lo que no se debía hacer, mejor que cualquier lección de catecismo. Ya estaban enterados de las malas palabras sin saber deletrear correctamente sus equivalentes contrarias [...]" (R, 151-152).

Para la narradora de ESTOS PIES NUESTROS a Renato desde su educación en casa le enseñaron a imaginar las cosas antes de que sucedieran, bajo una actitud prejuiciada acerca de la mujer, quien representa la perdición. Si bien Maligda espera ser amada por Renato, éste no la quiere como es ella sino como espera su familia: una mujer clara y ubicada en el mundo, sin preguntas y búsquedas. Renato huye de Maligda, de su futuro incierto, de su falta de fe. Es un hombre que tiene una buena enciclopedia pero pocas nociones acerca de la vida y de los hechos, que vive en el apartamento de Maligda lo que no puede en la casa de sus padres: la inestabilidad y la angustia.

3.4.8. La mujer expulsada del paraíso

Otra de las mujeres nombradas por Martina desde su celda es Maruja, su criada. La recuerda un día al asomarse al patio y verla entre las demás presas. Su historia es la de una Eva arrojada del paraíso por culpa de los deseos de Adán, quien se la lleva con la propuesta de no hacerle daño. Martina imagina así la historia de su criada, quien queda en embarazo y nueve meses después tiene en el baño de su casa a un niño ahorcado por su cordón umbilical. La joven madre es culpada de asesinato y llevada a la cárcel.

A los ojos de la justicia, Maruja cometió un infanticidio, a pesar de que ella hubiera actuado a partir de su desconocimiento acerca de la gestación pues era una mujer del campo, educada con ideas cristianas acerca del amor entre los hombres y las mujeres. A causa de su inocencia, Maruja es expulsada del paraíso y para escribir su historia se ayuda de un relato conocido por occidente y por los cristianos: el antiguo testamento, en especial, el Génesis donde se narra la creación de la tierra y de los primeros hombres en el Jardín del Edén: Adán y Eva.

"Atravesaron la puerta hacia el jardín, pasaron junto a las rosas, prosiguieron más allá del cerco hacia la manga abierta. Ya no razonaba. Penetraron en la parte espesa de la arboleda. Un murmullo suave del

riachuelo, y el lecho del riachuelo que arrullaba su ser eterno, ahora dueño de ella más que el hombre que allí la había llevado. Ven. Obedeció. No era necesario repetir otra orden, ella las seguiría todas. Formaba parte del amor, y de la humanidad que la acorralaba desde adentro haciéndola partícipe de todas las generaciones. Se desplomó contra el suelo húmedo, sin alientos de sostenerse por sí misma. Sintió frío" (R, 183).

Nuevamente en el relato las referencias a los símbolos aceptados por nuestra cultura me permiten ubicar una marcada crítica a los mitos judeocristianos en la novela. María y Eva son dos mujeres que fundan la imagen de la obediencia y de la abnegación a las cuales Martina quiere renunciar con su escritura. El sólo hecho de mencionarlas a través de personajes bíblicos como Maruja (variante de María por medio del gallego), Magdalena, Maligda (apócope de Magdalena) y Mateo, constituyen una manera de hacerse consciente de la existencia de estas imágenes arquetípicas en su formación, "imágenes que en los sueños y en las producciones culturales de los hombres han desempeñado un papel muy influyente sobre las acciones humanas" (Wulf, 2004, 123).

La mirada de Martina sobre ese estrato judeocristiano que anida en el inconsciente colectivo de su cultura me propone leer la novela como un estudio acerca de la formación femenina que no tiene miedo en ahondar en los lugares donde pueden encontrarse otras formas de ser que pueden asustar a quien las vive. Martina, en letras cursivas y entre paréntesis, trata de encerrar aquello que parece estar ahí pero que no ha tratado de ser dicho. Su narración no está conformada por una sucesión de palabras, sino por un relato fragmentado, quebrado, en una posibilidad de mostrar las diferentes tensiones de lo femenino.

3.4.9. La infancia de la mujer: un cuento de hadas

A diferencia de la infancia masculina ampliamente documentada por la *bildungsroman* y las teorías acerca del desarrollo humano, para Matallana (2006), en los relatos autobiográficos o semi-biográficos escritos por mujeres es posible leer, desde la literatura, una aproximación a la niñez y a la juventud femenina. Este tipo de relatos pone de relieve los instantes más importantes de una vida con una mirada profunda y consciente a esas etapas de la vida que ya pasaron. A su vez, la reflexión sobre estos relatos en este trabajo acerca de la formación femenina extiende otro punto de vista por discutir: ¿son las novelas de formación femenina un género donde, de manera reflexiva, una voz narradora vuelve su espalda para mirar las etapas de la vida que configuraron su subjetividad, siendo una de ellas la infancia? Esta pregunta encierra otra lectura de las novelas y me propone estudiarlas como un lugar donde habitan estratos de la vida, fragmentos dispersos que unidos pueden decirme que desde pequeñas nos hemos estado relacionado con imágenes o modelos de ser mujer. A este interrogante Martina se acerca desde un presente que mira al pasado en un complejo esfuerzo por narrar toda una vida a través de silencios y renunciaciones. Digo complejo porque se encuentran las referencias a estas etapas de la vida de manera fragmentaria, a la manera como regresan los recuerdos mientras hablamos.

La infancia para Martina es un cuento de hadas en el que se le propuso lo que debía ser. Por esta razón, su escritura va en contra de ese relato y en letras mayúsculas escribe "ESTE ES UN CUENTO DE HADAS COMO NO LOGRAREMOS PERCIBIR EN ESTE MUNDO. UN CUENTO CUYAS HEROÍNAS NO ESTÁN VESTIDAS DE BLANCO NI ALCANZAMOS A VERLAS CON LOS MEROS SENTIDOS" (R, 46). Las heroínas de su historia han sido soñadas por su madre, como ella lo hace con su hija al recordarla en la cárcel. Ella será cada día una diferente como los juguetes con los que divierte sus mañanas. Para su hija no habrá hadas madrinas dispuestas a ayudarla sino los

otros seres humanos, bastones o piedras en el camino. Y su cuento terminará como el de cualquiera, "en un príncipe verde, rojo, negro; común y corriente; de sangre y huesos; espíritu y zapatos que se rompen. Y un nuevo amor para vivir la fuerza, y perseguir, juntos ese otro hacia el cual vamos como ríos al mar, como mar a las nubes, a los cúmulos más altos y más allá. (*No sé adónde*)" (R, 48).

La historia para su hija será igual a la de cualquiera y puede repetirse como el inicio de los cuentos de hadas: "Había una vez...". A Martina le gustaría ver el inicio de la historia de su hija con las palabras "Sucederá un día...", a la manera de un presagio de su posterior búsqueda de un príncipe y del amor como lo único que la hace necesaria para sus hijos, quienes también recibirán su primera educación por parte de la madre. La madre educa no sólo con sus palabras sino con los actos, siendo el ejemplo por seguir. Martina no será el mejor espejo para sus hijos, pues es una criminal. "Educar es el juego de una vivencia como amamantar para la leona o para la ratica (I, 71), es dar lo mejor, la virtud que ella ahora no tiene:

"Pensándolo bien sus pretensiones infantiles fueron vivir en una casita con suelo de tierra apisonada que pudiera barrer (*barrer, barrer*), y un platanal cercano; y una vaquita para beber leche (*leche, leche*). En nada se pareció a su casa a la chocita de la infancia: pisos de madera, cerámica, linóleo, y ahora estas baldosas donde el polvo es igualmente interminable pero más repugnante, más vistoso" (I, 79).

Martina desde pequeña imaginaba que viviría en una casita para barrerla y beber la leche de las vacas. Presiente en su hija esta misma imagen y que sus nietas recibirán esta educación en forma de promesas: "Precoces, como todos los niños. Vasto horizonte de promesas. Goza en ellos la infancia perdida mientras sus padres inventan teorías para educarlos, porque las nuestras no formaron superhombres. (*Educación experimental*).Confíemos" (I, 57).

La influencia de los padres en la educación de la mujer es determinante para Martina. A ellos les corresponde mostrarle un futuro a través de su legado y de su vida. Para los hijos de Martina no habrá la mejor herencia, su madre es una presa y una mujer que ha renunciado a su compañía. Pero también es la madre que en su encierro escribe acerca de su educación como una manera para recordar su educación en la infancia: historias de hadas donde ya se determinaban sus acciones en el futuro. Este es uno de los momentos de la autoconciencia propuesto por Marta Cecilia Vélez (1983): retomar la imagen de la madre, de la mujer de quien aprendimos lo era ser mujer y quien termina siendo en nuestro presente, justamente, aquello que no queremos ser: el silencio, la sumisión y el garante del bienestar familiar.

Con el recuerdo de la madre, vuelve el de la infancia. Una de las novelas de concienciación propuestas por Ciplijauskaitė (1988) es la del despertar de la conciencia de la niña. Son aquellas novelas en donde se denuncia, la mayoría de las veces, la influencia de la educación religiosa por parte de la voz de una narradora, a quien “una experiencia infantil sirve como el primer paso hacia la desilusión, el descubrimiento de la corrupción, la pérdida de fe y de confianza” (Ciplijauskaitė, 1988, 41).

En *Reptil...* si bien no hay mención a una experiencia específica de la infancia de Martina, si se ubican sus anhelos para su hija, sostenidos en las promesas de los cuentos de hadas. De estos cuentos tenemos noticias desde la mitología pre-cristiana, donde los dioses y las diosas representaban aspectos de lo femenino y lo masculino; más adelante se consideraron como género literario, en especial, en los juegos de salón donde las mujeres de la alta sociedad creaban historias con la intención de defender su deseo de autodeterminación moral, intelectual y psicológica (Zipes, 1994, 20–23, citado en Pérez-Illade, 1999, 2). Al pasar los años, los personajes que más conservan ese deseo son las hadas y las brujas, por el lado de lo femenino, y los magos y monstruos, por

el masculino, los cuales al hacerse populares ya no cumplían con la función autoformativa para las mujeres sino una aleccionadora, encargada de enseñarle a las(os) niñas(os) códigos sociales patriarcales.

Para Martina María los cuentos de hadas tienen un papel importante no solo para su infancia sino para la de su hija a quien también le enseñarán los mismos cuentos. Estos relatos son garantes de las imágenes que deben asumirse como femeninas. A su vez, las historias de hadas al ser modificadas con el propósito de educar, perpetúan imágenes femeninas sumisas, blancas, vinculadas con la virgen cristiana. Martina no quiere mentirle a su hija y le recuerda que en este cuento de hadas, en el de su vida, no habrá heroínas y hadas vestidas de blanco sino otras mujeres y otros hombres que le ayudarán o serán impedimentos para lograr sus metas.

A su vez, el cuento de hadas de la hija de Martina inicia con el abandono de su madre. Ella debe emprender su búsqueda sola, sin la ayuda de quien puede proporcionarle alientos y consejos en su camino. Los cuentos de hadas como los maravillosos inician cuando su héroe o heroína parte de su casa para solucionar un problema que afecta a la familia, sea el secuestro de la princesa o la transformación del príncipe en un animal o monstruo. Para dar fin al problema, el héroe o la heroína debe pasar algunas pruebas con la ayuda de objetos mágicos o de espíritus, hadas o brujas que le otorgan estos objetos o poderes. En este sentido, Martina ya no será el hada de su hija, sino la mujer decidida a resignificar las imágenes que le indicaban ser una mejor madre y no ir hacia ella misma, hacia sus problemas. Por esta razón, en varias ocasiones recuerda a sus hijos como un lugar ya lejano de su doble cárcel, aquella que levanta todos los días sobre su espalda.

3.4.10. La mujer adolescente y el matrimonio

Martina recuerda su infancia como ese lugar donde le contaron que existían las hadas y que pronto ella sería una de ellas. Sin embargo, esta etapa de la vida para ella no es la más significativa. Dice estar enamorada de su adolescencia, aunque ya no la comprenda: *(Sigo enamorada de mi adolescencia aunque sus ídolos se me hayan caído desplomados. Los amo aún, o mejor, amo el amor que les tenía)*. (R, 114). Palabras que escribe en su diario, inmediatamente después de hablar de su forma avispa, animal del renacer, pero también de la hormiga, la laboriosidad y el trabajo en comunidad, propio de los imaginarios que en la novela se vinculan a lo femenino. Estas maneras de ser mujer para Martina se ubican en la adolescencia, momento en el que la transformación aparece en el cuerpo femenino con la llegada del periodo menstrual y con la posibilidad de ser madre. En esta época se cuestionan los ídolos, los personajes de los cuentos de hadas y se reacciona frente a la autoridad.

La adolescencia es para Martina ese lugar donde puede seguir en continua transformación, en medio de la angustia de reconocer su cuerpo. Es también esa etapa en la que la relación con el mundo se vincula con ese cuerpo animal y primario que defiende en su escritura. A su vez, en esta etapa se declara un conflicto permanente contra quienes proclaman derechos sobre nuestra vida: el padre y la madre. La mención de Martina a la adolescencia sigue en su novela ESTOS PIES NUESTROS a través de la crítica al matrimonio, etapa de la vida donde se acaba esa libertad y se adquieren compromisos que traen consigo nuevas maneras de vínculos entre los hombres y las mujeres.

Mateo, el ex sacerdote que amó a Magdalena, en su juventud “Consideraba el matrimonio como a lo que todo hombre llega para perpetuarse ante la sociedad, aunque acaso mi sangre ya corriera por muchos cuerpecillos desconocidos” (R, 97). Si a Martina la educaron con la idea de ser una Eva, a Mateo, su personaje, lo educaron con la imagen de ser un Adán encargado de poblar la tierra y de ver a su esposa como una ayuda para su objetivo. Magdalena es la

mujer que cambia su vida como su decisión de ir al sacerdocio: con ella tiene a Maligda. Esta mujer huye al no poder pronunciar en su hogar la palabra Dios y ya cercano a su muerte, Mateo le pide a su hija que le ayude a buscarla, pues quiere casarse con ella: “Están dando permisos especiales, en casos como el suyo. Hoy sí podrían vivir el cuento de hadas que se les quedó empezado” (I, 157), dice la narradora de ESTOS PIES NUESTROS.

Vuelve la idea del cuento de hadas y de los futuros ya premeditados acerca de las vidas entre las princesas y los príncipes: casarse y entregar la descendencia necesaria para sus reinos. La apreciación de Mateo tiene su otra cara en las palabras de Mariana.

Mariana, la madre de Julián, el sacerdote que se le acercó a Mateo en el parque, se casó con Alfredo, un hombre estéril. Ella siempre fue una joven a la que su madre todo lo criticaba: su manera de sentarse, caminar: Mariana se esforzaba en complacerla, tanto que se casa con Alfredo, el hombre que le habían escogido desde su infancia. Pasan los años, y Alfredo sigue dedicado a los viajes y a su trabajo, y Marina conoce a Daniel, el padre del hijo que siempre quiso para no estar sola en las tardes y para ocupar sus malos pensamientos. Un día en la soledad de su casa, Martina dice que “El matrimonio no es amor, es venta: se entregan al sosiego, a la honorabilidad permanente, al silencio engañoso y cómplice de cansancios ocultos. Es la mentira hecha carne” (I, 194). Su matrimonio fue silencioso, cada uno entregado a sus funciones: ella, servir la comida y arreglar la casa; él, trabajar para mantener los gastos de la casa.

Por otra parte, a Maligda, la hija de Magdalena y de Mateo, le gustaría casarse con Renato “pero es imposible; el éxtasis desaparece al salir de la iglesia, les pasó a otros. En cambio, Renato y ella se aman cada día de una manera diferente; cada noche encuentran una emoción nueva. Se desean como la primera vez (R, 135). Es imposible que la joven filósofa renuncie a la relación

donde se ha enterado de que las mujeres de su época y la de su madre deben ingresar a una institución como el matrimonio para garantizar la aceptación social de sus hijos(as) en la sociedad, sin que sean vistos como impuros.

El matrimonio en las dos novelas, *Reptil en el tiempo* y ESTOS PIES NUESTROS es un acto que distancia a dos personas pero que también las muestra en medio de su soledad. Según los deseos de otros, sean la madre, el esposo, la religión cristiana, la adultez femenina en las dos novelas debe vivirse en el matrimonio, no escapando de los hijos como lo hicieron Martina y Magdalena. Estas dos últimas mujeres son la imagen de la mala madre, de aquella repudiada por escapar y dejar a sus hijos sin una explicación más que sus miedos frente al juicio de la sociedad: una porque está en la cárcel y la otra porque El (Dios) no aprueba su unión con un ex sacerdote.

3.5. Los procesos formativos y la movilidad femenina

La anterior mención a las etapas de la vida a través de las formas de nombrarse como mujer me dicen que tanto *Reptil en el tiempo* e *Interrogantes sobre el destino?* son dos novelas que no narran la formación de un personaje de manera gradual, sin obstáculos, propio de una idea de formación general, para todos, y desgenerizada (es decir, que no distingue entre una formación masculina y una femenina), sino que en ambas novelas la formación constituye un intento de reconciliación entre quien se forma y la realidad del mundo (Wulf, 2004; Castro, 2000).

Para Wulf (2004), los procesos formativos son miméticos, es decir, asemejados, interpretados, pero también expresados por quien se forma. La mímesis rebasa el plano del arte, la poesía y la estética para ir al plano de la representación, el pensamiento y el lenguaje humanos. Es imposible dejar de recordar que gracias a nuestros procesos imitativos aprendimos a conocer el mundo, primero, a

través de las palabras de nuestros padres o personas encargadas de cuidarnos; luego, con la ayuda de nuestro lenguaje y sentidos nos acercamos al mundo ¿Qué sucede, entonces, con los procesos formativos de un personaje de una novela de formación femenina?

El mundo narrado por Clemencia Rodríguez Jaramillo, en tiempo cronológico se ubica en la primera mitad del siglo veinte, fecha de la publicación de la novela en la Ciudad de Medellín, pero en tiempo narrado se trata de la vida de Ana, de una mujer de la Ciudad de Z y de su encuentro, sin la ayuda de otra persona, con el pensamiento filosófico occidental. Las mujeres medellinenses de antes de mitad del siglo XX en Antioquia vivían en una especie de Ciudad de Z: en medio de las solicitudes de la religión católica y de los avances modernos que, junto con la empresa, llegaban a proponer nuevos modelos de ser mujer.

Estas mujeres que luchan y que se desplazan de la imagen tradicional de la virgen María iniciaron movimientos contra algunas ideas feministas de la época que proponían que la mujer siguiera en casa: "Mujer supremamente femenina, con un feminismo sano, inteligente y virtuoso, fuertemente arraigada a su hogar, hace de su casa un culto: educa y administra" (Gutiérrez, 1935, 1781). Los feminismos de la época mostraban como misión de la mujer educar a sus hijos e hijas en los buenos valores y tradiciones que hicieran de los hombres y mujeres nacidos en Antioquia titanes laboriosos. Las mujeres de la alta sociedad comenzaron a frecuentar el Centro Femenino de Estudios para escuchar las charlas de mujeres acerca de los libros que ya habían leído, en un ambiente íntimo.

En esa alta sociedad de las fiestas relatada por Ana, las mujeres olvidan su dignidad y se entreguen al consumo de alcohol. Las bebidas alcohólicas, o lo que se llamó *cok-tails* en 1935, gracias a los permisos de hasta la señora de la casa, ofrecían "la división suprema de envenenar el cuerpo y el alma, al mismo tiempo que envenena el cuerpo y el alma de sus invitados" (A propósito de cok-

tails, 1935, 1800), se escribe en un texto anónimo de la sección Educación familiar de la revista *Letras y encajes*.

En contraste, otras mujeres firman con la letra X o con seudónimos su definición de lo que para ellas significa el feminismo. Lo ven como la necesidad de unir los ideales de las mujeres, como una droga útil pero peligrosa que debe tomarse con cuidado, como una palabra que debe ser comprendida más no puesta en práctica, como un nuevo régimen, y como la posibilidad de que las mujeres se capaciten para que los hombres "no puedan dar como disculpa que las mujeres no quieren y no son capaces" (1931,1001).

Clemencia Rodríguez Jaramillo escribe *Interrogantes sobre el destino?* (1942) en un época donde las anteriores discusiones e imágenes sobre la mujer aún estaban vigentes. En su novela no se menciona la palabra "feminismo" pero sí la noción de una "mujer contemporánea": autodidacta e interesada en ayudar a las mujeres de escasos recursos. Noción que ubica los procesos formativos en contextos históricos y culturales específicos, siendo un engaño afirmar que la historia de Ana es igual a la de las otras mujeres de su época. Así, la escritura de Clemencia no pretende generalizar, pero sí estudiar a fondo una problemática que comienza a interrogar su sociedad: ¿es posible que las mujeres sean autodidactas y capaces de decidir su futuro a pesar de las indicaciones sociales (matrimonio, hijos, esposo) a las cuales deben obedecer?

Ana de la Espriella Vergara no es sólo un simple personaje sino una mujer que lee la sociedad de su tiempo y con ella otras ciudades diferentes a su Ciudad de Z. Si bien su viaje por Europa nos presenta a una mujer curiosa por otras formas de vivir, aún en su mente permanece la idea de lo poco modernos que son su ciudad y sus habitantes. Sus lecturas, donde encuentra hombres apoderados de su vida y que se proporcionan la mejor educación para llegar a este ideal, influyen en que se aleja de la descripción a profundidad de las

mujeres pobres, los indígenas y sirvientas, seres por fuera de la contemporaneidad que sus ideas defienden.

El proceso de escritura de Clemencia Rodríguez no podía dejar de lado las anteriores problemáticas, así como las ideas literarias de su época. Magdalena Perkowska menciona que entre los años veinte y treinta del siglo veinte se produjeron "imágenes estereotipadas y esencializadas de la realidad hispanoamericana, estructuradas sobre la dicotomía civilización y barbarie, cultura y naturaleza o progreso y atraso" (2008, 24). De manera que no son gratuitas en la novela las discusiones acerca de lo natural a lo humano, citado en varias ocasiones en la novela (Ver Capítulo 4), así como la necesidad de privilegiar una mujer contemporánea que a una indígena de su país, la cual, ni siquiera es detallada en la novela. Sólo hubo una ocasión donde se refiere a la población indígena para exponerla como una raza indefensa y eliminada de las tierras donde los(as) españoles(as) construyeron sus ciudades. Pero sí se referencia la presencia de la comunidad afrodescendiente, en especial, al inicio de la novela cuando la narradora se niega a aceptar la escala de valores de los españoles, quienes consideraron a los negros como animales que no sienten dolor: "-Qué de almas, Mr. Murphy; el negro no puede, no está hecho para pensar, amar, para apreciar la vida; nació para encorvar la espalda bajo el yugo del blanco, no puede mirar a este frente a frente, ni arrojarle el guante a la cara; ni tiene derecho a enarbolar estandarte de Santa Libertad" (p.14), dice el abuelo de Ana cuando Mr. Murphy lo interroga acerca de la manera como usa a los negros.

Sin embargo, estas motivaciones de conocer a ese otro que habitaba antes la Ciudad de Z son relevantes para la voz narradora, más no para Ana, quien en su viaje a Europa se interesa por conocer los países con un alto grado de civilización y estudiar las maneras como las personas allí vivían. Y lo que más

le llama a atención: la movilidad de las mujeres, en especial, su encierro en los países del lejano oriente y su libertad en los países del norte de América.

La movilidad de las mujeres en América Latina hacia otros lugares diferentes al de su casa inicialmente fue plasmada a través de la literatura, esto es, con la ayuda de su imaginación para traspasar los muros. Autoras como Luisa Ballesteros en *La escritora en la sociedad latinoamericana* mencionan que los primeros textos escritos por las mujeres tienen un carácter autobiográfico, en especial, tratando de conocer la vida que existía en las calles, en su entorno rural, y de habitar la vida de quienes no pudieron hablar: ellas mismas u otras mujeres.

Sin embargo, esta movilidad a nivel político y cultural era limitada y poco conveniente para las mujeres que se atrevían a desplazarse de la casa a la calle. En los años veinte en Colombia las mujeres podían transitar las calles "aún bajo el régimen de la hegemonía conservadora, [donde] el ideal de la mujer virtuosa, educada conforme al modelo praxeológico de la virgen santísima y de otras figuras de la historia sagrada, parecía inamovible. No obstante, y aunque el discurso oficial continuaba favoreciendo la "fijación" de la mujer a sus roles tradicionales, éstas habían comenzado a desterritorializarse para moverse hacia lugares indeseados" (Castro-Gómez, 2009, 90).

Estas nuevas formas a las que se refiere Castro son la participación de la mujer en carreras automovilísticas en Bogotá en el año 1923, conduciendo el nuevo símbolo de la masculinidad: el carro. Pero no sólo en este ámbito sino también en la prensa se hicieron más visibles sus opiniones. La revista *Letras y encajes* es un ejemplo de una publicación donde, además de escribir acerca de recetas y de la importancia del hogar, las mujeres ya definían qué era para ellas el feminismo. Estas mujeres comienzan a ejercer públicamente actividades del "afuera", antes reservado a los hombres, lugar diferenciado por marcas de género:

"La diferenciación de espacios de "adentro" y espacios de "afuera", que corresponde al código binario privado / público, se encontraba entonces marcada por estratificaciones de género. Lo que empieza a ocurrir en la década de los veinte es el creciente movimiento de las mujeres de adentro hacia afuera. La conquista de una exterioridad, la *voluntad de ser-alguien* en ese nuevo espacio, es aquello que marca el movimiento de las mujeres hacia comienzos del siglo XX" (Castro-Gómez, 2009, 92).

No es gratuito que Fernando González²¹, en el prólogo que le hace a la novela, llame la atención sobre esta actitud y le advierta al lector que a Clemencia Rodríguez Jaramillo sus jefes le solicitaron pasar por su coche antes de contratarla como maestra. Parece ser que la ofensa es la primera reacción de los que habitan el afuera al observar la movilidad de las mujeres hacia sus puestos de trabajo.

En contraste, Martina María de *Reptil en el tiempo* (1986) de María Elena Uribe de Estrada no trata de ocupar los lugares del afuera sino los del adentro, aquellos que se refieren a su subjetividad. Su intento es señalado por ella misma como algo negativo, que la aleja de sus hijos y la hace ver como una mala madre. En Martina comienza a operar esa mirada que antes la hacían los otros (la iglesia, su esposo, o sus amigos) desde afuera. Sus palabras luchan entre una escritura en letra redonda que narra la historia, y otra en cursiva y entre paréntesis encargada de las palabras contradictorias, difíciles de comprender.

²¹ Fernando González Ochoa (Envigado, 1895- Envigado, 1964) es uno de los filósofos y escritores más reconocidos de la literatura antioqueña. Su obra abordó diversos temas literarios, políticos, filosóficos, sociológicos y artísticos, a la vez que se interesó en hacer crítica literaria y comentar los textos de autores y autoras que solicitaron sus conceptos acerca de sus obras. Entre esas autoras se encuentran Clemencia Rodríguez Jaramillo y María Helena Uribe de Estrada, escritoras de *Interrogantes sobre el destino?* (1942) y *Reptil en el tiempo* (1986), respectivamente. Sería muy interesante un estudio que indagara acerca de la influencia del pensamiento filosófico de Fernando González en las mencionadas obras.

A Martina no le interesa en su texto hablar acerca de la mujer contemporánea sino de los abismos de su propio cuerpo que como reptil se fragmenta en su pasado y en su presente. No existe referencia en esta novela a un espacio geográfico o histórico que permita situarla en Antioquia. Esta novela no respeta a las cualidades del lenguaje lineal, preciso, sino que despliega las palabras a través de situaciones irreales, inesperadas, simultáneas a la realidad. Si en *Interrogantes...* Ana solicitaba una mujer contemporánea, en *Reptil...* se expresa la crisis de esta petición. Pero ambas deconstruyen o se resisten a perpetuar los ideales de formación de su sociedad: una mujer sentada en casa, dadora de hijos(as), silenciada en su intento de salir hacia un afuera, sea éste ocupaciones designadas socialmente a los hombres, o de regresar hacia el adentro de ellas mismas, el cual habían olvidado por estar al tanto de los otros.

4. Experiencias formativas de dos mujeres narradas: Ana y Martina María

Las imágenes de mujer que propuse en las dos novelas en el tercer acápite, filósofa, viajera, bachillera, hormiga o tortuga, emergen de procesos formativos propios de la subjetividad de los personajes de los relatos. En este capítulo quiero sustentar la siguiente tesis: a través del análisis de las experiencias formativas de dos personajes femeninos, entendidos aquí como sujetos narrados (ver capítulo 3), espero comprender los procesos formativos femeninos narrados no como un línea que traza el correcto ascenso de un personaje, sino como búsquedas donde se discute la representación social de la mujer.

Las experiencias formativas trataré de describirlas en cada una de las novelas, haciendo énfasis en las palabras de sus protagonistas desde la escritura misma de los encabezados de los apartados²². En el primer momento de este capítulo leeré a *Interrogantes sobre el destino? (1942)* como un relato en el que la concienciación es posible a través de la continua oposición de Ana, su protagonista, con el tiempo que le corresponde vivir, y de su permanente referencia a los discursos acerca de la naturaleza de la mujer donde se exalta su misión de perpetuar los buenos valores de la familia, pero manteniendo su capacidad de decisión para permanecer soltera engrandeciendo su alma e intelecto por fuera de credos religiosos.

La noción de concienciación permitirá estudiar *Interrogantes... y Reptil...* no dentro la perspectiva propuesta por el proyecto moderno donde todos los sujetos se universalizaron, excluyendo otras subjetividades. La concienciación será entendida como una búsqueda que emprenden los personajes de la novela de formación femenina por medio de estrategias narrativas que son diferentes a

²² Debo aclarar que algunas de las frases que encabezan no sólo los apartados 4.1, 4.2 y 4.3., sino también los contenidos de este capítulo estarán escritas en letra cursiva cuando no sean mías, sino de los personajes o de las voces narradoras de las novelas.

las de la novela de formación clásica con protagonista masculino (Ciplijauskaitė, 1988; Castro, 2000).

En el segundo momento con Martina María de *Reptil en el tiempo* (1986) examino la formación en las novelas de formación femenina como la expresión de múltiples feminidades. En Martina hablan pero también callan otras mujeres Magdalena, Maligda, en un cuerpo que se arrastra a través de sí mismo, que comienza a dudar de la dualidad cuerpo/alma pero que al final se asusta y decide dejar su egoísmo para volver a la búsqueda de Dios, a la aceptación de su sociedad. En el tercero analizaré las líneas que le otorgan el sentido formativo a las novelas: la muerte y la transformación del tiempo. Sin estos dos trazos sería imposible leerlas a las novelas como relatos de formación femenina en tanto introducen al lector en un tiempo narrado que quiere parecerse al de la vida. En el cuarto indagaré por las formas de escribirse mujer en los dos relatos para entenderlos como espacios discursivos ficcionales en los que se articulan lecturas y reescrituras que tanto los personajes masculinos como femeninos hacen acerca de su realidad.

En últimas, en este capítulo, por medio de una voz narrativa, haré un acercamiento a la experiencias formativas narradas por Ana y Martina conjugando las palabras de los personajes, con las interpretaciones de otras(os) autoras(es) y con las mías.

4.1. Interrogantes sobre el destino? (1942) *Trata, pues, de formarse una filosofía propia y no escatima sacrificios en la consecución de tan noble fin*

Las experiencias que sólo le suceden a Ana, la protagonista de *Interrogantes sobre el destino? (1942)* al inicio del relato son problemas del conocimiento que

ella misma emprende con el objeto de formarse una filosofía propia a partir de la lectura individual y comentada de filósofos como Kant, Sócrates, Fichte, entre otros. Luego, el transcurrir de su vida le va presentar problemas que no imaginaba y son ellos las experiencias formativas en las que deberá poner en entredicho, afirmar, debatir su filosofía y las ideas que ya se había hecho de sí misma. Los umbrales de sus experiencias pueden denominarse de la siguiente manera:

La concienciación de Ana va en contra de las tradiciones religiosas, culturales y educativas que se imponen sobre la mujer de la Ciudad de Z, ciudad que habita desde su nacimiento. Es una mujer que no lucha por ser aceptada en la sociedad a través de un matrimonio o de su sumisión en la casa, sino a través de su filosofía, de sus viajes a Europa y a Asia, y sus obras sociales en beneficio de las mujeres pobres, en consonancia, con el feminismo de su tiempo que proclamaba a la mujer moderna. Este tipo de mujer ya comenzaba a ser descrito en las publicaciones de la época y a las que posiblemente tuvo acceso Clemencia Rodríguez Jaramillo. En 1935 Enriqueta Gutiérrez de Gutiérrez en la revista *Letras y Encajes* describe las cualidades de esta nueva mujer: "toma del avance de las ciencias los métodos nuevos; atenta ante el movimiento del progreso, lo sigue; cultiva su espíritu en las altas disciplinas intelectuales y ejercita su acción dinámica en beneficio del pueblo" (1935, 1782), lo cual le permite ser ejemplo de la caridad, pues las obras sociales que la mujer emprenda, son muy importantes para beneficiar a su raza.

En varios momentos de la narración se hace referencia a las relaciones de género entre Ana y los otros personajes, sean masculinos o femeninos. Las discusiones con Pedro, Marina, el doctor de Atenas, la joven viajera de Estados Unidos, despliegan sus ideas acerca de la mujer y de los hombres, así como también sus apreciaciones sobre el amor y la honestidad. Si bien no puede decirse que en el texto se nombre un movimiento feminista, si se describe una

sociedad moderna como ideal y unas imágenes de mujer estudiadas con detalle en el capítulo III.

Otro umbral hace referencia a la educación de la mujer. En la novela se describen de manera sucesiva cada una de las etapas de la vida de la protagonista haciendo énfasis en los detalles acerca de su educación, en especial, en la autonomía de Ana para tratar de comprender a las teorías y a los autores de su época. En el siguiente apartado describo este umbral para proponer que los procesos educativos van de la mano e inciden en los formativos, de manera que estudiar la formación femenina solicita no dejarlos a un lado sino retomar su incidencia para el análisis.

4.1.1. Acerca de la educación de Ana, *¿Qué hubiera sido de ella a no ser por la esmerada educación que le inculcaron?*

"Pero como en aquellos días, como en los actuales, y es ésta, tradición especial en nuestro medio, a la mujer no se la preparaba, en lo más elemental, para la vida del hogar" (I, 16).

Uno de los problemas fundamentales de la pedagogía es la formación. Desde una mirada antropológico pedagógica, la pregunta por la formación es abierta, en tanto es imposible una definición abarcadora de lo humano. Para hablar acerca de la formación, es pertinente hablar sobre educación. En este capítulo entenderé la educación como un esfuerzo intencional y dirigido para garantizar que un sujeto ingrese a una sociedad a la vez que afirma e indaga por algunas teorías acerca de las maneras como sucede el aprendizaje. En la actualidad, reflexionar sobre la educación, para mí implica también volver la mirada sobre la pregunta por cómo ese ser humano deviene para ser lo que es (Runge, 2005).

Y este interrogante ya me propone transitar caminos por fuera de la delgada línea de los procesos educativos aceptados y regulados por las relaciones de poder dadas en la escuela, familia, la Iglesia, entre otros. Escribir sobre la educación en la novela de formación femenina lleva a considerar que las relaciones de poder forman subjetividades, producen sujetos, y esto me dirige en el estudio de las novelas a la reescritura de la infancia, a revelaciones sobre la juventud y, en especial, a revisar valores perpetuados por la educación (sobre todo rígida y tradicional) para denunciar la incidencia negativa del "miedo" y la "culpa" como estrategias educativas. Me dirijo, entonces, a estudiar cómo Ana para ser lo que es ha necesitado de un proceso educativo y formativo. Una pregunta por los caminos que Ana emprende a través de su educación formal, lleva a la de su incidencia en su concienciación y la constitución de su subjetividad.

El tránsito por estos caminos lo haré de la mano de historiadoras de la educación femenina en Colombia para conjugar la educación de Ana con lo que sucedía respecto al tema en la época en la que Clemencia Rodríguez Jaramillo publica *Interrogantes sobre el destino?* (1942).

A pesar de los esfuerzos políticos para hacer pública y oficial la educación femenina en Colombia fue hasta 1985 cuando las mujeres comenzamos a tener (casi) una igual participación que los hombres en la educación primaria y secundaria (Medrano y Escobar, 1985, citadas por Teresa Rozo- Moorhouse, 1995,22).

El bachillerato oficial para las mujeres es uno de los alcances del Cuarto Congreso Internacional Femenino realizado en Bogotá en 1930. Varias delegadas propusieron la reforma de la educación femenina como un elemento central para lograr el progreso de las mujeres. Entre ellas se encontraba la escritora antioqueña María Eastman quien "demandó el apoyo gubernamental a la educación para ofrecer oportunidades a las clases populares" (Cohen, 2001, 79). En 1932 con la ayuda del movimiento por la educación de la mujer, se

avaló la reforma constitucional en la que se le conceden las mujeres casadas derechos civiles. La ley 28 permitiría que por fin tuviéramos un manejo sobre nuestros bienes adquiridos antes y después del matrimonio.

Cohen (2005) describe cómo las mujeres siguen solicitando reformas educativas para la educación femenina, las cuales se efectúan durante los gobiernos de Enrique Olaya Herrera (1930 a 1934) y de Alfonso López Pumarejo (1934 a 1938), siendo este último al que Clemencia Rodríguez Jaramillo dedica su novela *Interrogantes sobre el destino?* (1942). Y es aquí donde volvemos a la novela:

Según la narradora, la educación de las mujeres, que como ella eran de la clase alta de la Ciudad de Z, había sido influenciada por la tradición. Sus avances culturales solo llegaban hasta la lectura de “El final de Norma” y de las novelitas de Carlota Brahme, la de las heroínas rubias y morenas; las primeras como ángeles venidos a este mundo por casualidad, las segundas, como la encarnación del mismísimo demonio (I,16). Estos relatos, novelas rosas, sostienen una imagen arquetípica de la feminidad: la formación de la mujer debe ser dirigida a esperar que su felicidad llegue con el amor a sus hijos y al esposo (Martínez, 2000; Aristizábal, 2007). Recompensa no deseada por la joven Ana, dedicada a entender el amor como un sentimiento universal que acoge a los más desprotegidos, entre ellos, las mujeres pobres.

En 1935 Paulina Vega, directora del Colegio Departamental La Merced, el primero en ofrecer bachillerato a las mujeres, no para ser profesoras como sucedía con la educación otorgada por las Escuelas Normales, escribe que en nuestra literatura abunda la imagen de la niña dulce, inocente y tímida,

“flor oculta a quien Don Juan descubre por la fragancia de sus virtudes [...] No hemos tenido muchos libros que elogien a la mujer de carácter y personalidad definidos, que tiene ambición de surgir por méritos propios y verdaderos, y que lucha por sus derechos y los derechos de los otros

después de haber aprendido que tiene deberes y sabe cumplirlos" (Vega, 1935, citada por Cohen, 2001, 144-145).

En este mismo año, el Episcopado, según Magdala Velásquez (Citada por Cohen, 2001), redactó varias circulares amenazando con la excomunión a los padres de familia que enviaran a sus hijas a colegios mixtos o a universidades que tuvieran ese mismo carácter.

El Decreto presidencial 227 con el que se proclamaba la preparación de la mujer para el bachillerato tardó buen tiempo para ser ejecutado. Cohen (2001) relata que la educación secundaria dependía de la iniciativa privada. De esta manera, las mujeres de clase alta eran las que podían acceder a ella. No obstante, como se describe en *Interrogantes...* la educación de Ana fue motivada por sus intereses más que por las iniciativas de su tiempo, en el que las mujeres no tenían espacio para estudiar sino para poner atención a la moda y para ir, en la tardes, en busca de los hombres en los cafés. Luego consiguen esposo y se quejan por su rápida conquista y siguen los largos días de su descontento. Más adelante deciden no quedar atrás de los amoríos de sus esposos y salen a la calle en busca de los estudiantes de la provincia; estos actos los justifican con la pregunta ¿no tenemos los mismos derechos que el hombre?

La ignorancia también hace parte de la educación de las mujeres. Los esposos de jóvenes como la madre de Ana, Eulalia de Vergara y Covalada, eran amados por ellas con un solo intercambio de miradas, sin importarles las intenciones del acaudalado pretendiente.

En contraste, Ana dedicó su vida a educarse. Luego de quedar huérfana es recluida en un Pensionado al cuidado de las monjas de la orden de San Francisco. Fue cuidada por Sor María Rosa, quien se encargó de la crianza de la niña. En el tercer año de permanencia con las monjas no pudo salir a vacaciones a causa de que el apoderado de la riqueza de su familia, Andrés

González, antes de irse para Europa, había vendido todas sus propiedades y puesto como acciones en el Banco.

Pasaron los años y Ana, según cuenta la narradora, adquirió un completo dominio sobre sus emociones, pues ya era capaz de encargarse de su propio bienestar y de su educación. En su adolescencia fue matriculada en el colegio de enseñanza superior, donde el trato abnegado de las monjas fue cambiado por los gestos bruscos y las miradas hoscas de las profesoras entradas en años:

“[...] con los semblantes macilentos por el penoso trabajo diario; con los corazones repletos de hiel por un celibato obligado y por los desengaños sufridos; mujeres miopes, engreídas con unos cuantos conocimientos inconexos; que no sabían si José el de Egipto era un personaje de la historia sagrada o de la historia patria” (I, 25).

Estas profesoras sin conocimientos suficientes para la educación de Ana no fueron un límite para ella. En el segundo curso sí tuvo profesores preparados para su edad y se dedicó a estudiar.

“Oh, aquella rigidez del horario, el timbre preciso de la campana, aquellas largas horas alineadas en bancos durísimos, como de piedra, sin poder articular una palabra, porque las dulces y amables profesoras con las gafas cabalgando sobre sus narices encorvadas y a través de las cuales podían apreciarse unos ojos redondos como de mochuelo, vigilaban atentamente a las que interrumpían el silencio, para rebajar un punto en la conducta de cinco que tenía” (I, 26).

Comenzó estudiar música, filosofía e idiomas. Hasta aquí hay noticias de la educación de Ana a través de la disposición de sus espacios y tiempos. A continuación se narran sus lecturas en la biblioteca de su casa, en especial, de filósofos griegos y europeos. Y sigue su desgracia: la bancarrota, la cual la pone en condiciones iguales a las de las mujeres pobres de su sociedad. El

dolor de no tener alimento, ni empleo, la hacen pensar que su educación la ha salvado de entregar su cuerpo a cambio de dinero. Es esta experiencia, la de la falta y de la exclusión que sus amigos le hacen cuando la ven sin su prestigio, que le propone ayudar a las mujeres pobres. Crea la “Casa para señoritas de provincia” donde las mujeres se educan para el trabajo y para el hogar con el fin de no tener motivos para acercarse a la mala vida que la pobreza les ofrece. La Casa albergaba a las jóvenes que no tenían dinero para pagar profesores(as) prudentes o aquellas con una madre sin tiempo para enseñarles a evadir el mal.

4.1.2. La experiencia del *derrumbamiento de la sociedad moderna*

Los inicios de las novelas de formación en Latinoamérica que relatan el proceso formativo de los(as) artistas y de los hombres y las mujeres en Hispanoamérica, según Bohórquez (2005), se relacionan con el desarrollo de una prosa de ficción modernista que, en su versión estética, ve a Europa como el referente cultural y educativo, rechazando el ser histórico y la memoria latinos. Por ejemplo, un personaje viaja a París para estudiar o para volverse un escritor. Así, en las novelas se plantea la disyuntiva América/Europa, donde la necesidad de emigrar a un país “mejor ilustrado” trae la añoranza de volver a la patria: en las novelas los personajes se sienten comprometidos con su país, optando por regresar a su tierra. El viaje, como el autor lo expone, también representa un motivo de estudio en las novelas de formación debido a que en ellas sus personajes no se adaptan a su país, se sienten desarraigados y corren a buscar nuevos horizontes en Europa.

En Colombia no hay estudios que determinen el inicio o no del género novela de formación femenina con una obra en especial, pero sí puede revisarse la literatura escrita por mujeres y proponer algunas como tales. *Una holandesa en América* es una de ellas y puede ubicarse como una de las primeras del género en Colombia. Escrita por Soledad Acosta de Samper en 1876 y editada como libro en 1888, la novela conjuga el relato enunciado por una voz testigo que

introduce las situaciones de los personajes y se desplaza al silencio cuando aparecen las epístolas intercambiadas entre Mercedes y Lucía, y entre Lucía y Rieken, su prima.

En esta narración, el vínculo del viaje de Lucía con la transformación de su subjetividad y de sus imaginarios sobre América, lleva a considerarla como novela de formación, lente que Catharina Vallejo cita en el *Estudio introductorio* de la edición del 2007. Es una novela que no tiene un solo personaje, sino varias protagonistas que viven sus experiencias formativas al interior de un nuevo orden social moderno. En la narración, Lucía será denominada, atendiendo a la voz narradora, como una heroína, una joven que no era bella, que hizo un viaje de Holanda a Colombia para tomar el lugar de su madre en los quehaceres de la finca que administra su padre, que fue soltera hasta su muerte y que no celebraba los futuros prescritos socialmente para las mujeres de la época. Por su parte, Lucía y las otras mujeres de la novela: Johanna, Mercedes, Rieken, Clarissa, no serán el ideal de la mujer tradicionalmente establecido, sino unas de las tantas posibilidades de ser mujer cuando se gesta una nueva república.

En *Una holandesa en América* (1876), Lucía se desplaza de Europa hacia América luego de iniciar su educación en un contexto moderno en donde las mujeres podían estudiar. Si bien su educación fue casera, como ella lo afirma en el texto, se caracteriza por ser europea: aprendió a leer y a escribir, tiene como segunda lengua el alemán, conoce algunos libros sobre América, fue capaz de aprender de manera autodidacta el español, y conoció en Holanda los oficios del hogar a la vez que no tenía creencia alguna: "yo me he criado en las ideas del libre examen y no me harán creer patrañas, ni podré admitir ciertas teorías que rechazan la razón y el buen criterio", dice Lucía.

En *Interrogantes sobre el destino?* (1942) Ana hace su viaje de América a Europa para encontrarse con los lugares descritos en los libros de su biblioteca. Es una heroína de su propio destino. Si bien reconoce que las mujeres de su

tiempo leen novelas románticas, ella dedica buena parte de su vida al conocimiento de los autores clásicos (griegos) y contemporáneos de la filosofía. Es una mujer que antes de viajar leyó todo lo que podía conocer desde la Ciudad de Z acerca de los contenidos que estaban al otro lado de su mundo. Esta ciudad no existe, un lugar innombrable a causa de su poca relevancia en el mundo que Ana quiere conocer. Es pequeña y abarcable desde el cupé²³ que la conduce a los teatros o centros de estudio. "Hay mucho por descubrir en esta selva tan enmarañada como las tropicales, si queremos convivir de una manera racional" (I, 47). Sin embargo, desde esa ciudad sin nombre e irracional, asiste al desmoronamiento de la sociedad moderna:

"Ve el deslizamiento de los más hermosos castillos fraguados por las mentes de unos cuantos visionarios; y contempla también, pasmada de asombro, el nuevo rumbo por donde creen los jefes de los gobiernos —en su eterna estulticia— que pueden encauzar al mundo, senderos de liberación y de orden, pero que no existen más que en la imaginación de los mejor intencionados" (I, 33).

La sociedad moderna y su pérdida valores son dos temas a indagar para Ana. Acerca del primero, esa sociedad honrada y virtuosa, habita en la imaginación de Ana y en las sociedades europeas, no en la Ciudad de Z. Sin embargo, esta desazón le propone ir en busca de su propia filosofía. Para ello reconoce el espíritu investigador para analizar su vida. Sabe que la iglesia católica reconoce el libre albedrío, pero aún así se interpone en las decisiones de sus feligreses, a pesar de que el ser supremo le haya entregado al hombre la capacidad de decidir acerca de sí mismo. De esta manera, cada uno cosecha su vida y es consecuencia de sus actos. "Ana parece, por las anteriores reflexiones, que cimentara su propia filosofía sobre la LEY DE CONSECUENCIA, es decir, sobre la CAUSA Y EL EFECTO" (I, 91). El nuevo interrogante la ubica como una consecuencia de su vida pasada,

²³ Automóvil de la época.

“¿Existirá una o muchas vidas anteriores? ¿Estará el espíritu sometido a las encarnaciones sucesivas en bien de la evolución? La Reencarnación es la piedra angular de todas las religiones del Oriente y el mismo Jesús dijo a Nicudemo: “En verdad os digo: que si no renaciereis no entraréis en el reino de los cielos”. Y como Nicudemo continuase: ¿Y cómo así Maestro? “Entrando nuevamente en el vientre de una mujer” (I, 92).

Ana trata, desde la lejanía de la Ciudad de Z respecto a Europa, de formarse como una mujer moderna que conoce las discusiones más actuales. Una de ellas es el concepto de evolución, teoría aprobada científicamente que valida sus ideas acerca de la evolución. Pero, no sólo en su discurso combina la ciencia, sino también causas divinas, supremas o naturales. Sus lecturas de Kant, donde dice "que la esencia de las cosas no es ni espíritu ni materia, sino un abstractum desconocido, principio imposible de definir, ciencia que no se podrá alcanzar jamás" (I, 55), aclaran sus afirmaciones.

Como consecuencia, pone en marcha un discurso ilustrado que media racionalmente en todos los ámbitos de su vida (Castro, 2005). Para Ana, Dios no es el garante de la vida sino las leyes del cosmos, aquellas que rigen la naturaleza humana. Estudiar la formación de Ana requiere examinar, como ella lo diría, su vida como una evolución, que en algunos momentos se devuelve para que aprenda a ser pobre, o avanza cuando ayuda a otros seres humanos que, por su condición natural, no tienen los mismos privilegios de ella. Esos seres, en especial, serán las mujeres pobres.

Es aquí donde nos encontramos con la segunda idea: la mención en la novela de la pérdida de los valores de la sociedad, que, justamente, viene de la mano de las mujeres ricas que abandonan a sus hijos en las salascunas:

“Ana ha oído en los bailes por pascuas de navidad, aclamar por su elegancia, por su porte candoroso, por su gracia angelical, a la mujer que ha abandonado a su hijito al rigor de las salascunas; y la ha visto danzar en medio de un grupo de frenéticos admiradores y apenas humedecer sus

fragantes labios en la espuma dorada del rubio champaña, mientras el otro, el desamparado, se duerme sin un "Dios te bendiga hijo de mi alma". Qué silencio, qué frialdad, qué dolor para él... Cuánta alegría, cuánto fuego para la responsable. Y Ana vislumbra el derrumbamiento de la sociedad moderna" (I, 33).

No culpa a estas mujeres pero sí su frialdad, falta de dolor frente al hambre y poco entendimiento. Ella no es débil y ha recibido una esmerada educación, sabe que

"Hay muchas razones por las cuales el hombre no llega al conocimiento; entre ellas; toma el sofisma por axioma, juzga el todo por la parte; no está suficientemente desarrollado su entendimiento para llegar a la verdad; no posee la recia voluntad que lo lleve a sondear por todos los aspectos el argumento para ver si resiste un análisis; no sabe unir "a la razón, la experiencia sensible" (I, 51).

Este panorama le muestra a Ana que la falta de educación de las mujeres de su sociedad en las tareas del entendimiento la está llevando a su desmoronamiento.

4.1.3. La experiencia que no está en los libros, *Después de tanto leer, sólo el dolor ha podido trazar una orientación a su vida*

No obstante, cuando Ana identifica esta crisis debe reconocer aquello natural a las gentes pobres, en especial, a las mujeres. Queda en bancarrota y para ella llegan los días en los que debe reconocer que el entendimiento adquirido con los libros, no es suficiente para resolver los problemas que la vida propone. Antes, la narradora me ha dicho que Ana a los veinte años era una belleza griega de ojos verdes. Delgada, blanca, con unas manos largas y estilizadas. Esta cualidad hace que a la hora de ir en busca de trabajo sea asediada por los hombres deshonestos. Dicen conocer su familia y apellido, hasta el médico la

hace desnudarse para practicarle un examen médico general; lo mismo los empresarios, quienes la prefieren como dama de compañía para el teatro o en las noches en su carro, antes que como secretaria. Desde el prólogo de la novela, Fernando González denuncia a los hombres que ayudan a mujeres en problemas económicos a cambio de su virginidad.

En estos días su cuerpo sobresale más que su inteligencia. Una tarde es atrapada por una tormenta; mojada totalmente por la lluvia, con hambre y sin un abrigo para esquivar el frío, se desmaya y cae en la puerta de una casa. Su cuerpo aparece en el suelo y una mujer la ayuda a pararse y a entrar a una de las habitaciones. Resulta que Ana se encuentra en una casa de prostitutas y quien la atiende es Martha, una joven que llegó también en medio de la lluvia y del hambre. Así, como usted, afirma cuando Ana le pregunta por las causas que la llevaron a la casa. Escucha su relato: una joven que a los 16 años tuvo que cuidar de su madre enferma, buscar trabajo y encontrarse con un jefe "bondadoso"; le adelantó sus salarios cada vez que debía pagar un nuevo tratamiento y apenas consideró que ya había entregado el dinero de todo el año, le pidió acostarse con ella. Su madre muere al ver que su hija no le respondía por la manera como había conseguido el dinero. Tuvo un hijo en el campo, lejos de la Ciudad de Z; de regreso, comienza a trabajar en la casa de citas.

Ya repuesta, Ana vuelve a su pensión. Un día va a visitar a su madre y sobre la lápida piensa que el dolor en este mundo es una prueba. Es la respuesta que no iba a encontrar en los libros, ni tampoco en sus razonamientos: "Después de tanto leer, pensar, investigar, meditar, sólo el dolor ha podido trazar una orientación a su vida"(I, 91). Es esta la experiencia formativa de Ana: el dolor de encontrarse sola en el mundo a pesar de su pasado de riquezas y de títulos nobles. Este dolor se relaciona directamente con el modelo social de la mujer de la Ciudad de Z: una mujer que debe acceder a las solicitudes de los hombres para poder vivir. Para Simone de Behavior la mujer "[...] se define como un ser

humano en busca de valores en el seno de un mundo de varones, mundo del cual es indispensable conocer [su] estructura económica y social" (Behavior, 1989, 74) para permanecer en él bajo las condiciones elegidas por nosotras cuando ya hemos pasado por un proceso de concienciación.

En contraste, Ana habita una sociedad donde la mujer le da miedo decidir y espera que otros lo hagan siendo propiedad privada del hombre. Ella se atreve y decide no ceder su cuerpo a los hombres. Ayunó y casi muere. De manera que su encuentro con las altas damas y con los jefes sediciosos es una experiencia que advierte que su sociedad cada cual tendrá propiedades, unos las abandonan, como hacen las mujeres con sus hijos, y otros, las acumulan como los dueños de las empresas.

Lo anterior me permite sospechar que el proceso de concienciación de Ana es una lucha por ir en contra de la predisposiciones de su sociedad, es una evolución en la que debe morir una etapa para ir a otra. Si el transcurrir del tiempo la ubicó en la posición menos favorecida: estar en bancarrota y suspender sus sueños de viaje, ahora le ha dado la vuelta al dolor para encontrar la noticia de que su banco ha recuperado el dinero de sus accionistas. Vuelve a tener las riquezas de antes. Recuerda su dolor, las mujeres y niños pobres, y crea casas de beneficencia. La educación salva a las mujeres de caer en malos pasos como lo es la prostitución. Con la "Casa para señoritas de provincia", la narradora define a Ana como un ser superior que ayuda a los inferiores, que ha trascendido su conciencia individual.

4.1.4. La experiencia del cuerpo erótico, *baja de las regiones siderales al mundo de la carne y del sexo*

Luego de abrir su Casa, emprende su viaje a Europa donde enuncia su cuerpo recorrido en la soledad del espejo, ésta es otra de las experiencias formativas de Ana.

El primer país que visita en compañía de Mariana es Italia, donde Ana desea entregarse al reconocimiento de su cuerpo erótico:

"Un vehemente deseo de entrega, de ser tomada sobre la grama tibia de los parques silenciosos o sobre las góndolas blancas que rielan las aguas lujuriosas del Trieste. El sortilegio de las sombras que en forma de como avanzan; la luna filtrándose entre los ramajes oscuros, el aire tibio de la vereda umbrosa, incitan el espíritu y despiertan los sentidos. Un dolor agudo sobre el corazón. Los más vivos reclamos de la naturaleza que impone sus derechos. Despierta del largo ensueño con nebulosas y mundos interplanetarios; baja de las regiones siderales al mundo de la carne y del sexo; al vientre que descubriera Rabelais; al eterno abrazo que produce una nueva criatura, a la más graciosa armonía del cosmos; la unidad" (I, 112).

Su sexualidad despierta y era de esperar que su cuerpo sintiera la necesidad de conocer otro. La referencia a Rabelais en sus palabras, recuerdan los esfuerzos de este escritor del renacimiento por conciliar el hombre erudito con la tradición popular, con la fiesta y el cuerpo, lo mismo que le sucede a Ana. Sus lecturas ya no son suficientes, pues ellas no le daban noticia de su cuerpo y del mundo del afuera, del que no estaba escrito en los libros, sino del que ella debe tratar de trazar con sus experiencias. Primero se encontró en la pobreza y con la dignidad que no le permitió lanzarse a los brazos de los hombres que "le ofrecían trabajo". Ahora, se cruza con su cuerpo y sus sensaciones. El deseo es otra experiencia que pone a Ana ante la posibilidad de perder su criterio²⁴.

Otra característica de la novela de concienciación para Ciplijauskaitė (1988) es la reivindicación de lo erótico/sexual.

²⁴ Como dice Behavior, "[...] la verdad primera del hombre es su relación con su propio cuerpo y el cuerpo de sus semejantes en el seno de la sociedad" (Behavior, 1989,68).

Ana reconoce su cuerpo, lo siente, sabe que ya es tiempo de unir su cuerpo al de un hombre, pero mientras no lo encuentre, verá su cuerpo frente al espejo de sí misma. Su sexualidad tampoco afirma la vista como “más normal” en su época: vivida dentro del matrimonio, sino un reconocimiento que es un ausente en los relatos de la primera mitad del siglo XX publicados en Antioquia: la descripción de las rosas o del jardín que rodea a los amantes ocultaba sus cuerpos eróticos.

Además de recorrer detenidamente Roma, Atenas, El Cairo, denominadas por ella como cunas de occidente, de regreso a Ciudad de Z sigue encontrándose con un cuerpo joven que antes no había considerado. Vuelve a mirar su cuerpo en espejo cuando espera a Howard, su prometido, con el cual habló una sola noche.

“Comenzó a desnudarse. Tan blanca como soy, tan fina mi carne y Pedro acaba de decirme que mi cuerpo lo tuvo sin cuidado. Howard enloqueció al verme. ¿Pero se preocupó Howard de que tengo una alma consciente? El primero conociendo lo que llevo dentro, no me amó y el segundo me adoró por lo que soy por fuera. Ninguno de los dos afectos tiene valor” (I, 184).

Finalmente, Ana decide abandonar el deseo de estar junto a un hombre por su búsqueda en su cuerpo. Despide a Howard y comienza a escribir en su diario. Las ideas de matrimonio y la vida callada de las mujeres de la Ciudad de Z no lograron influenciarla para vivir su sexualidad en la unión con otro hombre. Para Ana, es suficiente tener conciencia de que el hombre y la mujer son seres perfectos cuando se unen y que su cerebro cuando están juntos libra la más poderosa de las batallas. Ella no quiere renunciar a su vida guiada por el juicio de las causas y de los efectos.

4.2. Reptil en el tiempo (1986) *Te escribo aunque a nadie le interesen mis relaciones contigo. Escribo por Ti*

"Revive el olvido como temor incierto; lo pasado y lo porvenir se confunden en la irrealidad del presente, único momento sávido de su existencia. Entonces, ¿a qué sabe la vida? Deseo y privación ligados por el instante vacío de este presente, único eslabón tangible en una cadena más larga que su edad; ella, reptil en la cadena del tiempo, y un segundo tras otro, peldaños hacia adentro o hacia afuera, que suben o que bajan como arenas de un reloj desierto"(R,195)

Las experiencias formativas de Ana en *Interrogantes sobre el destino?* (1942) hacen parte de una concienciación mediada por el razonamiento de la vida a través de la lectura de los filósofos europeos y del sueño de la imposibilidad de que la Ciudad de Z, esa selva, tenga el mismo nivel cultural de las ciudades europeas. Las experiencias de Ana contrastan con las narradas en *Reptil en el tiempo* (1986), una novela donde no hay una protagonista, sino una multiplicidad de maneras de ser que encuentran en el personaje de Martina María su expresión. El relato funciona a través de experiencias formativas no propias de la formación académica, sino de un cuerpo que para buscar los otros y las otras que lo habitan se ayuda de su capacidad para crear un lenguaje que hable acerca de su proceso de concienciación.

Desde la atmósfera propuesta por una voz en primera persona que se divide en otras, veo venir, de frente, un reptil que se arrastra. Se sabe hijo del agua pero también de la tierra. Su piel tiene las escamas con las que en varios momentos de la narración se oculta entre las ramas o sale rápidamente para cambiarse de lugar. Sin embargo, sus huellas lo delatan. Esas huellas en *Reptil...* son el pasado en el presente. Martina María, al renunciar a sus hijos y esposo, decide iniciar su proceso de concienciación, y para hacerlo, necesita de varias voces. Una de ellas le reclama ser su propio dios por medio de la escritura, y la otra le muestra que su egoísmo hará que deje de escribirle a dios. Ambos dioses,

Martina como autora, y dios (ÉL, el señor) alternan en la novela y se disputan su dominio desde el título: reptil en el tiempo (ella, Martina) y un ensayo del alma (Dios, al que debe dirigir sus palabras).

Esa voz superior, Martina la describe como algo que “te llama”, “te recuerda”, “golpea las paredes hasta que saltan tus recuerdos, espolvoreados de cal (*No habría venido si yo estuviera ausente, luego estamos los dos*), El uno en la otra, como el alma en el cuerpo. Eres su alma, eso es (*No, pobre él con mi alma*)” (R, 37).

Él, Tú, Señor, escribe Martina María, fue creado por la humanidad luego de comprender que la inteligencia no puede existir sola. Por esta razón su relato no puede obviar esta verdad:

ESTE RELATO NO ES QUIMERA, ES VIDA. Y ES DIOS UNO DE SUS PERSONAJES. Y ES LA TIERRA SU ÚNICO ESCENARIO. DIOS ES EL SEÑOR. LOS DEMÁS, SUS CRIATURAS. ÁMENLO O NO, ES EL SEÑOR. NINGUNO DE SUS PERSONAJES PUEDE IGNORARLO, PORQUE ES OBVIO (R, 46).

En varios segmentos de la novela pueden ubicarse advertencias como la anterior, y Martina las escribe en mayúsculas sostenidas como si se tratara de otra forma de gritar. La escritura de sí misma implica para la narradora reconocer que, a pesar de intentar ser su propio dios, es imposible negarlo como primer creador, palabras que también la cuestionan como autora: una escritora no puede pretender ser la arquitecta de sus personajes.

Por su parte, la diversidad de voces en la novela confluye en discursos. Para Bajtín, el uso de la lengua se hace en forma de enunciados (orales y escritos), concretos y singulares de los(as) participantes de una praxis humana. Ellos se usan para un determinado espacio, nombrado por Bajtín como esferas y cada una de ellas hace unos tipos relativamente estables de enunciados, o géneros discursivos, los cuales son primarios y secundarios, como a continuación lo explica el mismo Bajtín:

"Los géneros discursivos secundarios (complejos) a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc. surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros, por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro de una novela, conservando su forma y su importancia cotidiana tan sólo como partes del contenido de la novela, participan de la realidad tan sólo a través de la totalidad de la novela, es decir, como acontecimiento artístico y no como suceso de la vida cotidiana" (Bajtín, 1983).

En *Reptil en el tiempo* los géneros discursivos son los que van a alternar con la esfera de comunicación propuesta por la narradora protagonista, a saber: la expresión *Escribo por Ti* que plantea dos ambigüedades: la primera que Martina escribe para no para ser leída por otras personas sino por Dios; y la segunda que escribe para ser convencer a la otra Martina de que sí puede ser el dios de sus vidas. Así las cosas, la necesidad de ser leída por dios pone en entredicho el poder que ejerce una voz narradora en lo que escribe, sobre todo si se piensa que dios está por encima del relato mismo, según lo escribió Martina. Sin embargo, las letras se siguen una detrás de otras como designio de la búsqueda de su narradora, la cual es un ensayo de su alma escrito por ella misma. En este sentido, las palabras son usadas, son discursos, son todas las formas necesarias para dar cuenta de su escritora. Esas formas privilegiadas en la novela son las de los géneros discursivos primarios, fragmentarios, llenos de los silencios de la comunicación entre dos personas. Estos géneros primarios

tienen lugar en unos secundarios, y puedo analizarlos en la complejidad de la novela, la cual contiene dos grandes relatos: el de *Reptil en el tiempo* y el de ESTOS PIES NUESTROS, obra que escribe Martina, intitulada en mayúsculas para no ser pasada por alto.

Otros géneros discursivos son el diario y la carta, contenidos en ambas novelas. Según Londoño (2000), Martina “acude a dos tipos de discurso: el de su mundo interior y el que le sirve a ella para comunicarse con el mundo que la rodea. Infortunadamente, ella encuentra que en éste no se expresa todo su ser y crea un nuevo lenguaje para llenar el vacío” (349).

Todo esto parece decirme que con la noción de géneros discursivos puedo observar cómo en la novela se usa la lengua; se crean cosas con las palabras. Sin ellos sería imposible creer que el tiempo es pasado y presente a la vez, que una mujer es un reptil, una avispa, o un personaje de un cuento de hadas. Creo que esa fue la mejor manera para la narradora protagonista decirse en un lenguaje conjugado por ella misma.

4.2.1. La experiencia formativa del cuerpo femenino y del lenguaje, *Quiero buscar la pureza del hombre primitivo*

"Tal vez perdió diez años en el espectro de una realidad que no existió, que no podía existir. (*Yo sólo quería vivir, pero ignoraba que vivir era también doblegarme a las leyes de la muerte*)" María Elena Uribe de Estrada.

Diez años son el tiempo narrado²⁵ en la novela. Y son la razón para que la narradora vuelva a lo que ella denomina como *la pureza del hombre primitivo*: no asearse y conservar las secreciones de su cuerpo. El cuerpo de Martina María desde que el primer día que está encerrado en la prisión no recibe el

²⁵ En palabras de Ricouer en *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*, “La *Morphologie poétique* de Günter Müller nos ha legado, en definitiva, tres tiempos: el del acto de narrar, el que es narrado y el de la vida. El primero es un tiempo cronológico, un tiempo de lectura más que de escritura; sólo se mide su equivalente espacial que se cuenta en número de páginas y de líneas. El tiempo narrado se cuenta en años, meses, días y, eventualmente, fechado en la propia obra. Procede, a su vez, por “comprensión” de un tiempo “economizado”, que no es narración, sino vida” (Ricouer, 1987, 144).

agua de todos los días, ni mucho menos los alimentos traídos a su celda por la monja que logra visitarla. Martina,

"No se calza porque las uñas de los pies han crecido desmesuradamente y no sabe arrancárselas, ni ha podido reducirlas con las manos. *(No volveré a usar instrumentos extraños a mí misma. Esta es mi nueva religión. Así debió vivir el ser humano antes de inventar el jabón, el peine, las tijeras, y no se sentía mal. Son necesidades que va imponiendo la civilización).* [...] *Quiero buscar la pureza del hombre primitivo que no renegaba de sus propias secreciones porque las consideraba integrantes de su ser*" (R, 201).

Antes de continuar, es preciso decir que cuando menciono la palabra lenguaje no me refiero a la existencia de un lenguaje femenino, sino a la gramática de Martina, a las formas elegidas por ella para escribirse. El lenguaje en *Reptil* se realiza a través de la renuncia a los hábitos de la civilización que la formaron en la rutina del aseo. Martina con su decisión está desnaturalizando uno de los actos que ya tenía asimilados como una conducta que le permitía relacionarse con las demás personas de su cultura. Este acto se vincula con los planteamientos de Sloterdijk propuestos por Runge (2008), en especial, los de su conferencia *Reglas para el parque humano* (1999) donde el autor

"presenta la educación, la formación y la cultura como técnicas de domesticación del hombre; de allí expresiones como "parque humano" o "zoológico temático" para animales civilizados, con las que se alude a ámbitos en los que el hombre es domesticado a la vez que trata de hacer lo mismo con los recién llegados —con las nuevas generaciones—" (Runge, 2008b).

Estas técnicas de domesticación han hecho que nosotros seamos seres de lujo que ya tenemos resuelta nuestra vida y vemos como un sinsentido pensar nuestras carencias. No obstante, Martina cuando renuncia a su aseo, está renunciando no sólo a su limpieza, sino a unas técnicas del cuidado de sí

aprendidas que ocultaron, por un buen tiempo, sus preguntas acerca de sí misma.

De manera que no sólo en la novela se cuestionan el aseo sino también otras pautas que regulan nuestro adecuado proceso civilizatorio. Una de ellas es la escritura, la cual en la novela no es más aceptada para la elaboración de una novela y que van más allá de la redacción suceso a suceso, la capitulación y la enumeración. Martina elige un lenguaje que vuelve al silencio, ese primer lenguaje antes de que las palabras fueran creadas para nombrar el mundo. Sus formas son un asalto para un(a) lector(a) desprevenido(as) y necesitan de una lectura con el propósito no solo de comprender la novela, sino de familiarizarse con sus formas narradas.

Acerca del primer cuestionamiento, el aseo, Londoño (2000) escribe que con esta acción Martina niega su feminidad:

“[...] Mentalmente se halla en regiones inasibles por los sentidos, pero físicamente se encuentra, de una manera peligrosa, en las fronteras de la animalidad. La limpieza, el orden, la vanidad, pierden sentido para ella y la figura central aparece reducida, por inanición y abstracción, a un estado primitivo y casi inhumano. Solamente la palabra, la escritura, mantiene su precaria y maltrecha humanidad” (Londoño, 2000, 348).

Nos enseñaron que como mujeres debemos maquillar nuestro rostro y vestir a la moda para ser una imagen hecha por otros. Martina guarda la ropa que su esposo le envía y ella se pierde en el polvo de su desuso. Acerca de este tema, documentales como el de Lorella Zanardo y Marco Malfi Chindemi, "Il Corpo Delle Donne" (El cuerpo de las mujeres), propone que el uso de la imagen de la mujer en los medios masivos de comunicación, en especial en la televisión italiana, está directamente relacionado con el que las mujeres nos observamos entre nosotras mismas con un ojo masculino que nos indica criticarnos entre nosotras y dejar a un lado el cuerpo del otro, el masculino. En perspectiva a esta temática, la del maquillaje del cuerpo femenino, algunas autoras se han

preguntado, con Foucault, cómo las relaciones de poder y los discursos producen ciertas subjetividades en nuestra sociedad. Rosemarie Tong (2009) alude a los trabajos de Kathryn Pauly Morgan, Maomi Wolf y Debra Gimlin, quienes, por ejemplo,

"argued that cosmetic surgery is a negative and harmful aspect of Western culture and is something that generally runs counter to the feminist stance on the female body. For Morgan, cosmetic surgery primarily self-imposed surveillance of the body under patriarchal power... a form of colonization of women's bodies [argumentan que el tratamiento quirúrgico cosmético es un aspecto negativo y nocivo de la cultura occidental, algo que generalmente va en contra de la postura feminista sobre el cuerpo femenino. Para Morgan, la cirugía cosmética es, principalmente, un control autoimpuesto del cuerpo bajo el poder patriarcal.... una forma de colonización de los cuerpos de las mujeres] (279).

Y con esto no quiero decir que los cuidados del cuerpo sean solamente femeninos. Quiero más bien referirme a que estos cuidados han tomado un corte de aceptación de lo femenino dentro de los órdenes publicitarios y sociales de la cultura occidental. Y esta división va más allá: Julia Kristeva y Luce Irigaray llaman la atención en cómo se mantienen en nuestra sociedad algunas divisiones entre lo que significa el cuerpo y la mente (Tong, 2009). El cuerpo y la subjetividad son asociadas con lo femenino, mientras que la mente se une a lo masculino. En este sentido, su propuesta es indagar en cómo en los imaginarios de las sociedades se configuran estas relaciones dispares, las cuales, según Morgan (citada por Tong, 2009), tienen algo que ver con discursos y prácticas de poder occidentales.

De manera que la renuncia al aseo de Martina dirige la mirada hacia el cuerpo femenino que ella quiere construir bajo sus propias búsquedas. Justamente, el no aseo, propone un ejercicio contra el poder por parte de Martina que puede ser analizado como una estrategia que en la novela tiene el efecto de alejar a la

narradora de su sociedad, y por tanto, de su cuidado físico. Va en contra de la cárcel que todas las mujeres a veces no sentimos e ignoramos: ser la mujer que una sociedad requiere, madre, hija, esposa, vestida de trajes y tacones estrechos:

(No sé si estoy dormida o despierte, mañana lo averiguaré. ¿Por qué me lamento si he habitado la cárcel desde que nací? Mi celda era la cuna, era la noche, era el murmullo del viento que soplabo desde el mar. Y la sal que volaba en el paisaje de las montañas verde-negras contra la luna. Presa del día en la luz obligatoria, presa de las ropas que se achicaban como cámaras de tortura. Presa de mi pecho creciendo hacia la vida y unos zapatos siempre demasiado estrechos) (R, 117).

Judith Butler interviene aquí para decirme que una vez que nacemos, quien presencia nuestra salida a la luz, en occidente, una enfermera o el doctor dirá: es una niña. Y nos encontramos de nuevo con la segunda renuncia de Martina: la del lenguaje que ya nos ha nombrado desde antes de darnos cuenta que somos mujeres. Nuestro género y sexo son asignados desde nuestro nacimiento a través de la palabra con el objeto de que nuestro cuerpo no exista por fuera del discurso imaginado acerca de lo femenino. Martina no está de acuerdo con estas formas de nombrar lo femenino y se propone a tratar de decirlo con sus propias palabras, siendo este su proceso de concienciación. Su escritura plantea un giro hacia atrás, un volver a las formas más primarias del lenguaje para otra vez proponer categorías otras de lo femenino. Martina María no quiere ser nombrada por otros marcos sino por los que ella misma dice con sus silencios y palabras.

4.3. Líneas de sentido formativo en las novelas. *Ahora somos dos, con dos rumbos opuestos. Trozos de una misma frase discontinua*

El análisis de la formación, y de manera específica, de experiencias formativas, lleva al encuentro con una decisión metodológica: encontrar los hilos, las líneas que hacen pensar que las novelas aquí estudiadas sean novelas de formación femenina. Lo anterior fue posible cuando comprendí los personajes de las novelas como sujetos de enunciación que para existir en los relatos se ayudan del lenguaje, esto es, crean una manera de relacionarse con el mundo narrado que requiere de una atmósfera y de unos sentidos que me permiten como lectora creer en sus palabras y debatir sus ideas.

Para el caso del estudio novelas de formación femenina trato de entender que el sujeto narrador de su historia me acerca de un modo formativo a la realidad que espera narrar. Claro, no me dice qué debo aprender como lo haría una novela pedagógica o con un corte didactizante (Ver capítulo 1) sino que me lleva de manera desprovista por lugares otros acerca de mí misma. En lo que sigue se describen estas líneas de sentido.

4.3.1. La escritura de la formación femenina, *Hablará de la mujer contemporánea, la de todos los tiempos, la que siempre ha luchado por su liberación espiritual*

A diferencia de la novela de formación clásica donde el protagonista es un héroe que tiene todas las condiciones necesarias, económicas y sociales para lograr sus metas, en la novela de formación femenina, como se trata del proceso de formación de una mujer, la heroína debe luchar continuamente contra las convenciones de su época que le enmarcan en ciertos modelos para ser aprobada (Matallana, 2006). Las novelas a las que aquí me acerco plantean, cada una, un lenguaje propio para el proceso de formación de sus

protagonistas, que deben emprender un viaje lleno de encuentros y desencuentros con la sociedad de su tiempo.

En *Interrogantes sobre el destino?* (1942) la búsqueda de Ana cobra sentido a través de su discusión filosófica, de los viajes de su mente a través de las culturas y de la pregunta por una mujer que tiene la capacidad de emprender la zaga de su vida por sí misma, diferente a las mujeres de la Ciudad de Z, que perpetúan la frase: la mujer no tiene ideas sino largos cabellos, y las únicas que defienden son las razones de su religión católica o la escala de sus valores burgueses (Ver capítulo 3).

De manera que en *Interrogantes...* una voz continuamente está mostrándonos las decisiones que toma Ana sobre su vida en una ciudad donde los valores sociales, cuenta la narradora, están en decadencia y la mujer es objeto de placer y no de admiración. Es el juicio razonado de una mujer que escribe para valorar el espíritu de la humanidad y su trascendencia a otras vidas.

Por su parte, en *Reptil en el tiempo...* la lucha entre el cuerpo y el alma es la protagonista. Su título provoca la imagen de un animal que se arrastra a través del tiempo de lo que es y, para hacerlo, como todo caminar, debe dejarse atrás y dejar atrás.

Dejarse atrás son los hilos por los que Martina María transita: dejar de ser madre, dejar de bañarse, dejar de alimentarse, para entrar en una indagación a través de la escritura. Una escritura que tendrá las formas de ese cuerpo: rugoso en las hojas kraft y suave en las bond, texturas de ese reptil que se desliza con el pasar de los dedos sobre sus hojas.

La escritura en la novela es la tierra de la selva que el personaje recorre: una selva sin hombres, ni mujeres, sino con ella misma. Selva porque está alejada de la solicitud de un lugar cómodo: limpio, aireado, propicio para el descanso, aquél lugar que las monjas esperaban que fuera la prisión para Martina María. Selva porque allí no tenemos nombres: justamente se expresan los animales,

reconocibles únicamente por su sonido y huellas. Para Ana, Martina sería una mujer loca y poco honorable por abandonar a sus hijos. Ana no quiere dejar atrás: lo que hoy somos es el resultado de nuestras acciones del ayer y de otras vidas. Para ella, la mujer contemporánea debe ser un ejemplo de amor a sí misma para poder ayudar al prójimo.

4.3.2. El tiempo de la formación femenina, *Qué de responsabilidades; para verdades el tiempo*

Dejar atrás es parte de las hojas bond en *Reptil...*: asesinar a la otra que ya no se quiere ser para ir en busca de la que asusta, la que estaba cubierta por la otra. Para la existencia de este reptil se hace necesario otro tiempo, diferente al lineal, en el que se suceden las cosas por su orden. El tiempo es un sentido que le es propio a la novela, que me permite sentir caminar a ese reptil, arrastrarse y perderse. Es un tiempo que del presente va al pasado y al futuro, despreciando lo que deja atrás pero reconociendo que sin ello no se hubiera llegado al presente. En toda la novela no hay futuros: no hay verbos conjugados que expresen el tiempo por venir; sin embargo, al final se dan noticias de este tiempo: posibilidad de dejar la búsqueda de sí, que era egoísta, para ir en busca de él, de Dios.

En *Interrogantes...* la vida que hoy tenemos es el resultado de las anteriores. La narración del tiempo se inicia desde la época de la colonización de América y de la llegada de los rufianes españoles, entre ellos, el bisabuelo de Ana. La narradora sabe que Ana es una mujer hija de dos condes a la que nada le faltará en sus años de estancia en el mundo. Sin embargo, es esta la prueba para la joven: abrirse camino a través de la selva de su sociedad donde encontrará hombres que esperan su virginidad a cambio de dinero y la mujer tiene como lema:

“conquistar un marido cueste lo que cueste. Y la responsabilidad del nuevo estado? Qué de responsabilidades; para verdades el tiempo. Y el tiempo trae

consigo las verdades por cierto bien amargas: el llanto silencioso por las conquistas fáciles del marido al principio; una fase de indiferencia en seguida y flirteos atrevidos con los estudiantes de provincia” (I, 16). La narración de las experiencias formativas de Ana no llega hasta su muerte sino hasta el cierre del ciclo de su pobreza, quedando representado no como una linealidad sino como un círculo, símbolo de la evolución de los seres humanos que Ana defiende.

Reptil... además de estar rodeado por la simbología de la muerte, propone un acercamiento a un tiempo que no es el de las horas y los días que pasan uno detrás del otro.

Otra noción discutida en la novela es la de la belleza. En *Reptil...* la belleza física es un concepto que ya no le interesa a Martina: es un reptil que reposa acostado, en posición horizontal, que no pueden sostener su peso de la manera vertical como se propone caminar entre los humanos. Afirma:

(Nacimos para estar en posición horizontal. Dicen que el hombre es el único animal erecto. Se yergue para andar, busca reposo en los taburetes porque la urbanidad no le permite acostarse fuera de su cama. Es un reptil frustrado. Cuando se arrastra no llega a ningún sitio. Por eso camina. Porque no puede evitarlo). (R, 31).

La urbanidad: vivir en las grandes ciudades con sus requerimientos de espacio y tiempo es lo que cuestiona *Reptil...* Este es uno de los referentes del tiempo narrado: se trata de un cuerpo que habita una ciudad donde nadie anda acostado, sino que reposa su cuerpo en las sillas, en la comodidad de no preguntarse. Constituye esta referencia, la única que me indica en la novela un cuestionamiento a buena parte de la estructura urbana de la ciudad a partir de dos de sus instituciones más relevantes: la iglesia y la familia. No puedo decir que se trata de la ciudad de Medellín porque en ella nace y vive su autora, pues en la novela no hay menciones a otro espacio que no sea la cárcel.

Esto mismo sucede en *Interrogantes...* donde Ana cuestiona la Ciudad de Z a partir de los valores de sus habitantes, en especial, los de sus mujeres de la clase alta que, sin culpa por dejar a sus hijos, pretenden ser solteras y buenas mujeres. O de los hombres que abandonan su compromiso matrimonial para ir en busca del placer de las jóvenes. Todo esto podría no suceder si en su ciudad se aceptara el divorcio y se dejara atrás la idea de que lo atado en la tierra, atado será en el cielo.

La caída de los valores de la Ciudad de Z expresada por Ana casi cuarenta años de la publicación de *Reptil...* está llamando la atención en un tiempo en el que los valores femeninos y familiares comenzaban a sufrir la crisis de lo que ella denomina como sociedad moderna. Martina María siente este problema al alejarse de sus hijos y esposo, para mantenerlos como un recuerdo sus espaldas. No puede entender el futuro, sin pensar en otros tiempos que para Martina María hacen referencia a sus hijos.

“El futuro no puede defenderse del pasado, el presente es inerme entre ambos (*pero el presente no existe, es ausencia como yo*). Todos van encadenados a su tiempo, como ella misma lo está del futuro y del pasado de quienes ama (*y odio*)” (R, 45). Los odia porque hacen parte de ese tiempo al que no quiere regresar: ya sea por culpa (no quiere que la recuerden como una asesina o loca). Sobre todo su hija, quien vivirá en un cuento de hadas (ver capítulo 3): será la muñeca a cuidar por un hombre. Se acuerda de su esposo, quien estará solo y ya viejo. Ella para él está muerta; hace parte de su pasado. Además, su cuerpo en la cárcel se hará viejo. Su hermosura: del alma, la perdió cuando se fue la otra, la concreta. Sus hijos crecerán: se harán hombre y mujer y no recordarán a su madre.

Este tiempo rodea una doble escritura: la de *Reptil en el tiempo* y ESTOS PIES NUESTROS. Escribe en uno de los cuadernos de contabilidad enviados por su familia,

“Las rayas, sobre el papel, fueron tomando la forma de humo regado como nube, (*yo en la nube*). Estuvo temblorosa. (*Siempre me pongo así cuando ella habla*). El lápiz siguió haciendo trazos que, en vez de apaciguarla, destacaban su gesto inútil de cubrir superficies sin objeto determinado. Este es su dolor. Comprende lo que piensan de ella, lo que vive, pero no puede remediarlo; las cosas la arrastran, sus impulsos son incontrolables” (R, 33).

Es el tiempo de la escritura para hacer conciencia de sí. Es la estrategia para alejarse de la imagen que se hizo de ella para estar con los demás, que no es amable y que ha estado escondida esperando ser escuchada.

4.3.3. El sentido de la muerte de la mujer, *No comprenden. Soy homicida, pero temo la muerte*

"En su lecho de púrpura y de nieve, dormía su sueño de oro, el último rayo de sol. La frente de Ana, agrietada por las arrugas de la duda, de marco de cabellos negroazulados surgía, como interrogando al infinito, la Causa de las causas, la Razón de sér" (sic, I, 9)

(Me protegen para que no escape, como si fuera posible saltar desde aquí. No comprenden. Soy homicida, pero temo la muerte. Sería incapaz de atravesar el límite que me separa de mí misma. Si me quitaran los barrotes no peligraría mi seguridad, en cambio podría respirar mejor) (R, 12).

La muerte constituye un momento formativo en las anteriores citas que están en las primeras páginas de *Interrogantes sobre el destino* (1942) y *Reptil en el tiempo* (1986); es justamente el momento que introduce las experiencias formativas. La muerte aparece a la manera de un umbral donde Ana y Martina inician su proceso de concienciación, aquél camino a través del cual los personajes femeninos de las novelas se preguntan por cómo han llegado a ser lo que son. A través de ese proceso logran una reinención de sus vidas que les solicita dar muerte a eso que eran, pues sólo así pueden resignificar sus experiencias formativas.

Ana está a punto de morir y Martina María nos contará, entre paréntesis y con sus silencios (en la novela lo representan los párrafos precedidos de un pedazo blanco en la página), eso que ve de la que se niega a morir: la mujer que se expresa en letras redondas.

La muerte es uno de los sentidos a través del cual opera la experiencia formativa: escritura de un relato de una mujer que para hablar debe morir, imagen silenciosa de las autoras que comenzaron a publicar sus textos con seudónimos. La voz femenina ha sido menos importante que la masculina. Su escritura se ha ubicado en los umbrales del sentimentalismo y fuera de los ámbitos académicos. Sus libros no hacen parte de los currículos de las escuelas o de los colegios para la enseñanza de la literatura. Sus palabras por varios años se quedaron encerradas en sus casas junto con su mundo. Su literatura no puede ser como la masculina desde la perspectiva de varios críticos, y su educación apenas interesó en el siglo XX en Colombia. ¿Qué podemos esperar? Una mujer que debe morir para hablar, asesina de esa imagen predeterminada, sitiada por palabras que han marginado su palabra.

La importancia de la novela de concienciación femenina radica en que permite la lectura de la apertura de la voz femenina y que en este género ya no es posible contar las historias de manera lineal, sino ayudarse de otros mecanismos para que las(os) lectoras(es) escuchen a sus autoras entre la muerte y la vida. En palabras de Biruté Ciplijauskaitė “no es ya sólo contar o *contarse*; es hablar concretamente como mujeres, analizándose, planteando preguntas y descubriendo aspectos desconocidos e inexpresados. Es un constante proceso de concienciación que necesita un lenguaje adecuado” (Ciplijauskaitė, 1988,17).

En 1938 María Luisa Bombal publica las palabras que una mujer puede pronunciarle a sus familiares y amores cuando ya está muerta. *La amortajada* es una de las primeras narrativas latinoamericanas donde su protagonista está muerta y describe lo que no pudo decir en vida:

"Y luego de que hubo anochecido, se le entreabrieron los ojos. Oh, un poco, muy poco. Era como si quisiera mirar escondida detrás de sus largas pestañas.

A la llama de los cirios, cuantos le velaban se inclinaron, para observar la limpieza y la transparencia de aquella franja de pupila que la muerte no había logrado empañar. Respetuosamente maravillados se inclinaban, sin saber que Ella los veía. Porque Ella veía, sentía" (Bombal, 2005,3).

Escuchar hablar a una muerta o a un muerto (En *Pedro Páramo* (1955) de Juan Rulfo también sucede lo mismo) en una novela, más allá de ser un recurso literario, es una decisión que da cuenta de la subjetividad femenina latinoamericana. La muerte no es sólo la desaparición del cuerpo físico: con él mueren las ideas o lenguajes que trataron de ser otros y otras. La muerte es marginar a una voz a que no tenga cosas importantes que decir, a la vez que se celebra la importancia de esa voz. Callarla es una trampa que se le ha devuelto a los incrédulos: el gran espacio blanco de su desaparición dice más fuerte y desde allí ha tomado fuerzas para escribir acerca de la mujer.

Francesca Gargallo en su libro *Las ideas feministas latinoamericanas* (2006) llama la atención al papel que la literatura escrita por mujeres ha tenido en la escritura de genealogías de la mujer latinoamericana. No menciona los nombres de Clemencia Rodríguez Jaramillo o de María Elena Uribe de Estrada, autoras de los relatos que vuelven a vivir con este estudio, pero sí reconoce la producción de nuevos lenguajes para hablar de la mujer de las escritoras latinoamericanas. Justamente, el capítulo IV de su libro "La literatura como espacio de reflexión protofeminista" reconoce la preeminencia del tema de la subjetividad femenina en los libros publicados entre 1950 y 1970 por las mujeres latinas. Para ella,

"Esta apropiación narrativa de la propia construcción subjetiva no sucedió a destiempo con respecto a la participación política o la elaboración filosófica feminista, sino que fue una manifestación de ambas. De hecho,

el humanismo feminista, que tiene en la sexóloga colombiana María Ladi Londoño su mayor representante latinoamericana, ha siempre reivindicado el espacio artístico como el primero para la liberación de las mujeres, de su simbólica y hasta de su sexualidad: el placer es a la vida lo que el arte a la libertad. Y el placer no tiene ni debe tener límites sociales" (Gargallo, 2006, 110).

El lenguaje creado en las novelas por las autoras femeninas es una lucha política que no necesita de manifestaciones donde puede haber mujeres muertas, sino de la muerte de la imagen de una mujer que vive en el silencio y que tiene como única expresión dar muerte al lenguaje convencional, elaborado desde una posición hegemónica y centrada en los triunfos inscritos en la elaboraciones abstractas, avaladas por una comunidad científica.

El aval en la literatura es la subversión de las formas genéricas a través de las cuales un grupo de personas se han expresado como consecuencia de una educación de sus palabras, actos y representaciones que pueden hacerse de sí mismos. Las mujeres que antes fueron abarcadas (y que siguen siendo) como una totalidad por palabras donde no tiene cabida su voz han encontrado en la literatura un espacio para deslegitimar, legitimar, contradecir, argumentar, los valores que se le han asignado.

La lucha es por la vida nos dice una escritora colombiana del siglo XIX, una vida que para ser debe dar muerte a las formas esquemáticas. La lucha es a través del lenguaje de Ana, una joven que en los años cuarenta ahonda en reflexiones filosóficas que provienen de sus interrogantes acerca de la existencia de un dios o de una vida después de la muerte. Veamos esas preguntas planteadas al inicio de la novela:

"¿Por qué había de ser un ambiente viciado y fanático el que a su alma libre albergue diera?"

¿Por qué dotada de una voluntad indomable, había de vivir ligada con las ataduras de un clima espiritual imbuido por toda suerte de prejuicios y de formulismos malsanos?

¿Cuál era la causa por la cual no plugo al Divino Hacedor, que ella hubiera sido perfecta, sin a cargo suyo tener la enorme responsabilidad del obscuro porvenir?" (I, 9).

La educación de Ana no le fue dada en una universidad porque no podía acceder a una Facultad de Filosofía en su Ciudad de Z: ella misma buscó sus maneras y ese camino le trajo la muerte de sus padres, la pobreza, la malicia de su sociedad y la renuncia al amor físico de los hombres que no reconocieron su alma. Su lenguaje es el diálogo: con ella misma, su sociedad, a veces con Pedro, su amigo abogado, o con Marina su ama de casa. Para volver a nacer en la falta de comodidades tuvo que morir la imagen de la condesa adinerada. Para volver a ser rica aprendió que no era perfecta y que debía encargarse con su dinero de la educación de las mujeres pobres de su ciudad para que no cayeran en la prostitución.

Por su parte, el lenguaje de la novela de Martina María tiene dos caras: su forma, en papel bond y kraft, y sus voces. De la primera, ya analizada en el tercer capítulo, puedo decir que me contrapone la imagen de la vida y de la muerte cuando siento su textura que es rugosa y su relación con el título viene dada desde la forma de un reptil: su piel seca, protegida por escamas, cubre a una cabeza y una vértebra que tiene cuatro extremidades. Esa cabeza, cubierta, encierra a sus voces. Y es aquí donde la voz de una mujer muerta va alternar con una viva. Son complementarias, y la novela no tendría su fuerza narrativa si este mecanismo no funcionara para relatar el proceso de formación de una mujer que se siente escindida, cuerpo y alma se han separado: *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)*.

"Fuimos amigas siempre, estudiamos juntas, nacieron nuestros hijos casi entremezclados; nos ayudábamos. (*Ahora es un cadáver dentro del mío*)" (R,

13). Un cadáver, un cuerpo sin vida. Estas palabras las dice en el juicio donde la mujer que vive, el cuerpo, explica cómo asesinó a su mejor amiga. Estaban tomando café en su casa, discutieron. Ella se dio cuenta que ambas ya no se conocían y le tiró a su amiga el cenicero en la cabeza. No tenía la intención de hacerlo: pues eran amigas porque se comprendían.

Mientras que el cuerpo de Martina María narra en el juicio estas palabras, la otra, su alma, le dice entre paréntesis, mientras escucha que debe sufrir en los días que le faltan, que esa agonía la vivirá en trisitos, que no tiene la culpa de que no la hayan condenado a muerte. Sin embargo, ya se ha dicho que está muerta: a partir del día del juicio desea que sus hijos no la recuerden, ni se enteren que su madre es una asesina. Ese día pidió la pena de muerte y dice: "No morimos sino el día señalado" (R, 16), en tanto reconoce que Martina María no morirá, sino solo su cuerpo social, el ser madre y esposa. Sabe que si se hubiera muerto, su cuerpo estaría cubierto de cucarachas, un cadáver que no sabe cómo quitarse los bichos que lo consumen.

No asisto a la lectura de una muerte como desaparición de la tierra de un sujeto, sino al despertar de una voz que estaba callada y que para hablar debe asesinar esa voluntad social que le pide ser madre y esposa. Se recurre a la imagen del juicio, pero no al cometido por el juez y un fiscal, sino al juicio de la conciencia misma, a la conciencia de una mujer que parece que ha perdido la razón y que me narra su conversación en el hospital cuando la diagnostican como si se tratara de un juicio por un asesinato. Me dice que se mencionan algunos problemas mentales: "-Falla su lógica. Si estuviera mentalmente enferma nadie la condenaría. Dios mismo vendría a protegerla" (R, 20), dice su madre. Luego la condenan a diez años de prisión.

En la sociedad colombiana de antes y de la segunda mitad del siglo XX, una mujer que no quería seguir los requerimientos de la sociedad: madre y esposa, era culpada de locura. Su egoísmo lo debía pagar en clínicas de reposo donde con la ayuda de medicamentos volviera otra vez a ser la misma. *Las cuitas de*

Carlota de Helena Araújo (2003) narra la vida de Zana, una mujer que en los 70 asiste al psicoanalista. Luego, su esposo, al ver que ella sigue con sus jaquecas y con su cuerpo temblando, la interna en España con el doctor Puig, quien con su terapia a base de medicamentos que le hacen perder la razón, logra que ella pida a gritos a su esposo recogerla. La imagen que obtenemos es la de la una mujer que para poder separarse debe ser vista como loca ante la sociedad para desatar su fuero interno. Ciplijauskaitė (1988) ubica este tipo de narración en el que la mujer no tiene otro recurso para escapar de la vida real que la locura: “La opresión y la represión en la vida real llevan a la introspección y a rarezas en el comportamiento” (22). Las novelas que parten de la locura o de “una supuesta locura” de la protagonista de la novela, lo hacen desde el punto cero, desde la “conciencia amputada” que la mujer trata de recuperar con la ayuda de la escritura. A veces, el despertar de la conciencia en estas novelas, es darse cuenta de los límites impuestos.

Los límites en las novelas son las representaciones que la mujer se ha hecho sobre ella misma a partir de lo nombrado por otros. Esos límites se cuestionan a través de la reflexión atenta y filosófica como lo hace Ana o través del cuerpo de Martina María: alejado de los hijos y del esposo, sin aseo, ni el orden que le es solicitado. Es la muerte de un cuerpo social al que se asiste en la novela como estrategia para ir en busca de lo que se es a partir de la escritura. La escritura marca el inicio de un camino que no se había podido iniciar a causa de responder a los requerimientos sociales que sujetan al espíritu y al cuerpo de ambas mujeres.

4.4. Géneros discursivos y teodiceas en la novela de formación femenina. *Alma mía: voy a escribirte con infinita ternura, ya que no podrás leerme nunca*

En este apartado indagaré por las formas que Ana y Martina María han elegido para escribirse mujer. Estas formas serán entendidas como espacios discursivos ficcionales en los que se articulan lecturas y reescrituras en donde son necesarias las palabras de los otros, de esos otros personajes que hacen parte del proceso de concienciación de Ana y de Martina.

Con una frase de Martina María he querido intitular este numeral. Me permite leer a *Interrogantes sobre el destino?* (1942) y *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* (1986) de María Elena Uribe de Estrada como documentos en los que se construye una realidad a través de la narración. Vistas desde esta perspectiva, son espacios discursivos ficcionales, donde las voces o la voz que narra no puede confundirse con la autora, pero sí necesita de las maneras como ella lee su realidad para existir. Magdalena Perkowska (2008) me recuerda que la novela, además de ser una creación estética, constituye una "forma de cognición que mediante un específico contrato genérico le ofrece al lector un conocimiento tanto del referente como del sujeto de enunciación, incluso si el cuestionamiento de estos conceptos forma parte del mismo proceso cognitivo" (36).

De lo anterior se desprende que en este estudio el personaje literario sea entendido como una forma de cognición, no como un lugar de lo inexistente. Justamente, el personaje a través sus conflictos le propone a el(la) lector(a) una perspectiva de comprensión de sus problemas.

Para Ricoeur (1987), en las novelas se trata de "arrancar tiempo narrado a la indiferencia mediante la narración. [Con] la economía y la comprensión, el narrador introduce lo que es extraño al sentido en la esfera del sentido; aun cuando la narración intente 'expresar' el 'sin-sentido' y pone a éste en relación con la esfera de la explicación del sentido" (142). Las dos novelas me proponen

otros sentidos que antes me eran extraños, que apenas comienzo a aprender con su lectura.

Y el acercamiento a estos sentidos es posible cuando Ana y Martina los escriben como problemas, como pruebas, o teodiceas que hacen parte de una experiencia formativa:

“Las teodiceas son comprendidas de esta forma como experiencias formativas del ser humano que le hacen enfrentar el riesgo de tenerse que definir. Son confrontaciones con la pasividad y seguridad que encarna el hecho de dejarse gobernar por otros: dioses, naturaleza, estado, partido, etc. De allí que, como apuesta formativa, las teodiceas tengan que incomodar al ser humano, hacerlo salir de sus condiciones habituales y ponerlo en la “desgraciada” situación de desencantar y retar los acervos de conocimientos socioculturales que le sirven de trasfondo vital, pero que han de ser racionalizados para conseguir demarcar un camino existencial que permita emancipación” (Runge y Muñoz, 2005,369).

Las teodiceas de Ana son las preguntas que se hace acerca de su destino, las de Martina María le suceden lejos del espacio de seguridad: su familia; lejos de sus condiciones habituales: en una cárcel, no propicia para una mujer que tiene dos hijos y un esposo, que necesita ver crecer y amar, respectivamente. En *Reptil...* el mecanismo para razonar es aquél que se contradice con la razón misma de la que se sirve Ana de *Interrogantes...*: la locura. La locura va en contra del orden social, de un tiempo que se sucede en los días. Las líneas narran un tiempo privado de "toda capacidad de visión generalizada y de toda cohesión interna. La experimentación contemporánea en el orden de las técnicas narrativas se ordena así a la fragmentación que afecta a la propia experiencia del tiempo" (Ricoeur, 1987,144).

Las teodiceas en las dos novelas suceden entre la muerte y la vida, todo un cuestionamiento a las formas mismas de expresión de un personaje literario en tanto conjuga una doble búsqueda: la de una mujer a través de la escritura de sí

misma, y la de su posterior escritura. No hay lógica, sino la misma que los espacios en blanco de la novela dejan al descubierto: el silencio que habla, "Quiere sacar las palabras desnudas, envueltas en mutismo, aunque ya no expresen. ¿Esperas que te diga algo? Cállate y escucha, te pido que hagas silencio. (*Sería la única manera de percibir todo lo que en este momento estoy callando*) (R, 66).

"Entró en la biblioteca, tomó su diario de encima de la mesita de caoba y escribió: Alma mía: voy a escribirte con infinita ternura, ya que no podrás leerme nunca" (186), nos dice Ana al terminar libro, donde da inicio al ciclo que defiende: la evolución de dejar escritos fragmentos una vida para ser leída por otros.

Las teodiceas además de hacer salir a las protagonistas de una vida sin preocupaciones les plantean, como autoras, el reto de su escritura. Estas teodiceas, o experiencias formativas, les indican a sus protagonistas no narrar hechos sino tratar de imaginar las maneras como viajarán a través de su cartografía interior. Esas formas se indagarán en este apartado como géneros discursivos (Ver su definición en el apartado 4.2.)

4.4.1. La poesía

En *Reptil en el tiempo* (1986) uno de los géneros discursivos es la poesía. En la novela identifiqué tres voces: la de Martina María viva, la que escribe; la de Martina muerta, la que habla entre paréntesis, y la del Señor. De las tres voces, el contrapunteo de la segunda es la más llamativa. Su expresión hunde las afirmaciones de la primera, a la vez que le muestra el punto de vista de una mujer callada. La novela transita en ese ir-volver por el pasado desde un presente que se encuentra detenido en el tiempo desde una escritura en primera persona. Y esta atmósfera es propia para el lenguaje poético.

Según Lubomir Dolezel, las facetas del narrador en primera persona son:

"El "yo" observador que presenta un relato casi objetivo. El cual se parece a lo que se escribe en tercera persona. 2) el "yo" retórico que una observación e interpretación, es decir, que no está completamente instalado en el mundo personal. 3) el "yo" íntimo que observa, interpreta y actúa siempre desde una conciencia decididamente subjetiva" (Dolezel, 1973, citada por Ciplijauskaitė, 1988, 19).

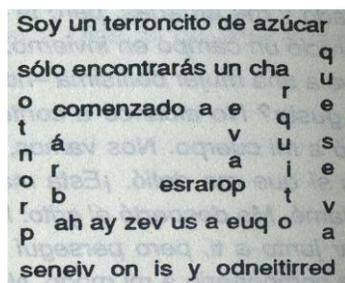
A su vez, esta noción del yo narrador puede vincularse con los tres tipos de discursos sugeridos por Bajtín:

"I. Discurso orientado directamente hacia su objeto en tanto que expresión de la última instancia interpretativa del hablante, que describe como un [...] discurso directo e inmediato, orientado temáticamente (palabra que nombra, comunica, expresa, representa), que cuenta con una comprensión inmediata e igualmente orientada hacia una comprensión temática. II. Discurso objetivado (discurso de un personaje representado); y, III. Discurso orientado hacia el discurso ajeno (palabra bivocal)" (Doll Castillo, 2002, 47)

El yo de *Interrogantes...* sigue en la línea de las novelas decimonónicas escritas por mujeres colombianas donde una voz narradora le cede su palabra a la protagonista en los momentos donde ella piensa acerca de sí misma o conversa con otras personas. Los personajes de una novela, siguiendo los planteamientos de Hincapié y van-der Linde (2006), más que biografías, representan una forma de ser, de pensar y de evaluar el mundo. El personaje es un sujeto social que cuestiona, desenmascara o perpetúa unas imágenes que el narrador tiene acerca del mundo. Cuando el personaje es objetivado por una voz narradora como sucede con Ana, las cartas y los diálogos representan el discurso directo, aquellos fragmentos dicentes de la conciencia de la joven cuando discute con Pedro o con Marina temas acerca de la mujer o de la religión, o cuando escribe epístolas a Pedro.

El yo de *Reptil*...es un caso representativo del avance en los procesos de formación y de concienciación de la escritora y de las mujeres latinoamericanas. Es un yo íntimo observando su realidad pasada desde otros lugares que no había identificado como suyos y que la asombran. Asombra porque la voz en cursiva comenta lo que la mujer en letra redonda reconoce como algo que le había sucedido. Si nadie me leerá, es porque no sabes escribir, le dice la otra.

Este vínculo con la escritura poética, donde permanente el(la) poeta quiere mostrar otras formas para escribir acerca de lo humano, se hace evidente en las páginas del libro donde se encuentran no solo frases en cursiva y encerradas en un paréntesis, sino estructuras como el caligrama, aquellos poemas que buscan configurar con sus palabras, las formas físicas a las que aluden:



["Soy un terroncito de azúcar que se va derritiendo y si no vienes pronto sólo encontrarás un charquito que a su vez ya habrá comenzado a evaporarse]" (R, 226), letras que Martina le dice al Señor antes de acabarse la novela.

Otras formas son las del verso libre que provoca espacios blancos, silencios, en los lugares donde deberían haber palabras:

(¿Para qué escribir ?)

(Días

y

páginas

sobre

páginas
y
noches,
que
no
tengo
la
certeza
de
haber
vivido)

Son las palabras que abarcan buena parte de la página 53 y de las páginas en papel bond. Esta manera es también evocación del silencio y de cómo la mujer se ha relacionado con ese lugar. Los espacios en blanco me permiten hacer una pausa en las imágenes de las palabras, sílabas, o letras que ocupan cada línea. Las voces de la novela han estado calladas hace mucho tiempo, sobre todo porque sus palabras son balbucientes en varios de sus fragmentos, actitud de quien comienza a pronunciar las palabras de su lengua. No es tan evidente el uso de las anteriores figuras en *Interrogantes...*, pero sí pueden encontrarse poemas o canciones en español o en francés, que en total suman seis en letra negrita a lo largo de todo el texto. Algunos versos del poema dedicado a Pedro por Ana:

"Porque tengo nostalgias locas de Infinito,
rechazo el fuego de tus besos brutales,
la suavidad hambrienta de tu caricia;
porque mi corazón modelado en granito,
se sustrae al goce de pasiones carnales,
y por lo grande siente terrible avaricia.
Mi pecho, cual mármol de Carrara, helado

no se agitará con espasmos fieros
al roce ardiente de tu boca ensangrentada;
porque mi espíritu el deseo ha rechazado,
y sólo en la fuente de ideales eternos,
podrá hallar la gracia ambicionada" (I, 53).

La poesía en las dos novelas además de estar expresada en los anteriores juegos con el lenguaje, en *Reptil en el tiempo* tiene una fuerte influencia en casi todo el relato pues Martina en cada momento se acerca a su vida desde un lugar donde se permite la expresión de sus sentimientos e ideas.

4.4.2. El diario

Otro tipo de género discursivo de las novelas y que se relaciona con la introspección es el diario. En *Interrogantes sobre el destino?* (1942) el diario apenas se enuncia antes de la palabra FIN: "[...] tomó su diario de la mesita de caoba y escribió" (I, 186), así que apenas un párrafo pude conocer de ese texto. Mientras que en *Reptil en el tiempo* (1986), en la primera parte de la novela existen varias referencias a una estructura de un texto que se caracteriza por tratar de compilar los instantes de una vida, instantes que para quien los escribe cobran relevancia en tanto necesita registrarlos por escrito para volver a revisarlos. Recuerdo el día jueves, escrito en la página 117:

Jueves

(Hace frío y estoy triste. no hay calor en el ritmo de tu voz. No hay amor en el grito apagado de tu beso. Y es la noche podrida quietud en la tibieza. No hay caminos en la selva-vida).

Gran parte del texto en las hojas bond tiene la estructura de un diario: se menciona el día (en letra redonda) y los acontecimientos (en cursiva). Esta estructura me permite pensar que lo encerrado entre paréntesis es lo que ella piensa y vive, regresando la imagen de esa voz encarcelada, que no puede

ocupar el centro de la letra redonda. Prefiere ser aquello entre paréntesis, la información adicional que acompaña, o lo puede no estar en el texto, pues interfiere de manera directa en el desarrollo de las ideas.

Martina María registra, a la manera de un diario, pocos momentos de los diez años que debe permanecer reclusa. No todo su texto es un diario, una estructura de días y de actos. *Reptil...* es una novela difícil de leer porque propone una lectura no lineal, no diaria. Es fragmentaria y silenciosa, y me deja pensar que lo que a mí me sucede va a ser diferente a lo que vive otra mujer de mi misma edad y condiciones socioespaciales.

A su vez, esta experiencia adquiere un alto matiz cuando se trata de una mujer. "Si el "yo" masculino habla al público cuando no lo hace para sí mismo, el "yo" femenino prefiere el tono íntimo de la confesión, el diálogo personal (Ciplijauskaité, 1988, 27), en últimas, esa preferencia hace que esta novela se diferencie de una novela de formación clásica en donde se da un relato sucesivo, claro, y definido acerca del proceso de inmersión de un joven en una sociedad. La novela de formación femenina se sumerge en las preguntas por "lo femenino" que fueron calladas.

En consecuencia, si el diario es escritura confesional donde el sujeto se dice a sí mismo, ¿por qué publicar fragmentos de un diario, si se escribe en este tipo de texto para estar oculto y guardado de otras personas que no deben conocer lo allí confesado? Desafío de *Reptil...* y declaración pública de que la escritura femenina muchas veces se queda guardada en los cajones como la mujer misma. La decisión de la narradora de no ocultarnos sus palabras puede relacionarse con su locura, pero también con la experiencia femenina. Oscura, olvidada, prudente y callada, producto de una educación que en el contexto histórico colombiano viene proclamándose desde el siglo XIX.

Julia Isabel Acuña en su texto *Albores de la educación femenina en la Nueva Granada* cita a Don Rufino Cuervo que en 1832 solicita la siguiente educación para la mujer:

"No sea inútil, exponer a usted la necesidad de que sean educadas las mujeres: ellas tienen la principal parte en las buenas costumbres o malas de la República, porque encargadas de la crianza de los hombres, les inspiran las primeras ideas que marcada influencia tienen en el porvenir de la vida. *La mujer prudente, aplicada y piadosa es el alma aún de las mayores casas, pone en orden la economía, arregla los espíritus y fortifica la salud de la familia*²⁶" (1989, 6).

Así las cosas, el lenguaje de la prudencia es el de la mujer colombiana desde hace buen tiempo. Y este límite lo transgrede Martina María al mostrarme fragmentos de su diario: hablarme directamente sobre sus experiencias, sin esperar que estas sean impuestas por un tipo de educación o un modelo de mujer, el cual en mi país ha estado influenciada por la religión católica y por representaciones propias de occidente como la princesa de los cuentos de hadas o de las novelas románticas, como propuse en el apartado 4.1.1.

4.4.3. La carta

Como he venido diciendo, el diario también propone formas dialogadas sostenidas por varias voces. Es propio de las novelas polifónicas²⁷ donde en algunos momentos es posible que el narrador interactúe con los personajes para promover la desaparición autorial. En varias páginas de la novela una voz se pregunta ¿por qué escribo?, y la otra responde: para ser amada, esto en las hojas bond. En las kraft, la narradora se pregunta por el carácter y las acciones de sus personajes: *(Algo en las teclas se resiste cuando escribo de Renato. Hay conflicto en cada letra del capítulo anterior. Tiene detenida mi novela. La*

²⁶ El resaltado es mío.

²⁷ Por novela polifónica Bajtín entiende "una estructura novelesca que rompe con lo que él llama el principio monológico (u homofónico) de la novela europea, incluido Tolstoi [...] Por tanto, la extraña originalidad de la novela polifónica la crea una revolución tanto en la concepción del narrador y de su voz como en la del personaje. En efecto, la relación dialogal entre los personajes es desarrollada hasta el punto de incluir la relación entre el narrador y sus personajes. Desaparece la conciencia autorial única. En su lugar aparece un narrador que *conversa* con sus personajes y se convierte a su vez en una pluralidad de centros de conciencia irreductibles a un común denominador" (Ricouer, 1987, 173).

figura de Renato se me escapa. No quiere ser como lo siento, como sabe él que es [...] (R, 151), leo cuando me acerco a la novela interior ESTOS PIES NUESTROS.

Las cartas son otro género discursivo personal e íntimo disperso en las novelas, que a diferencia del diario, espera ser leída y promueve la ausencia de la voz narradora. La carta es una práctica cultural que tiene como función básica comunicar y se configura como un diálogo (escrito) diferido. Escribimos una carta para un enunciatario, constituyendo ella misma un intercambio dialógico diferido por el tiempo. No tenemos claro si vamos a recibir otra carta a cambio de la nuestra, pero esperamos que ella tenga efecto en el lector o lectora. La escritura de una carta implica pensar acerca de nosotras(os) mismas(os), es decir, implica a "su autor en un proceso de objetivación, distancia y construcción de su propia persona, o de la imagen ofrecida al otro, y, en consecuencia, implica cierto grado de conocimiento y también de ficción" (Doll, 2002, 37).

Las cartas al interior de las novelas pueden estudiarse como conversaciones diferidas en el espacio y en el tiempo a partir de sus intenciones comunicativas. Pero también estas misivas pueden decir algo acerca de quien escribe en tanto son prácticas discursivas objetivas, es decir, en las que el sujeto a la vez que dirige su discurso a un otro, también lo dice para sí mismo, en últimas promueve una palabra ajena reflejada. Las epístolas escritas al interior de las novelas, ayudándome de la propuesta de Darcie Doll, pueden ser univocales, cuando "la negociación cede y la palabra del sujeto asume la palabra del otro, o bivocal, cuando se revela la presencia actuante de los dos (o más) discursos, hasta llegar al extremo de bifurcar los discursos, casi en una cesación del dialogismo" (Doll, 2002, 49).

En *Interrogantes sobre el destino?* (1942) Pedro es quien inicia el envío de las misivas a Ana mientras se encuentra en otra ciudad instalando su oficina de abogado. Sabe que a ella no le gustan las cartas, pero igual le escribe. Este

acto muestra sus intenciones con Ana: conquistarla y con ella su fortuna. No le importan sus gustos o deseos, sino casarse con ella. Justamente, antes de aparecer la carta, la narradora escribe: "Pedro no amaba a Ana. Los hombres mediocres no perdonan la superioridad moral o intelectual de determinada mujer" (I, 47). Pedro con la escritura de su carta, desde su tono amoroso, espera ser romántico, creyendo que Ana caerá ante su decisión.

Otro detalle que se puede analizar en la carta de Pedro es que en el lugar donde debe aparecer el día y la ciudad, tiene puntos suspensivos, lo que sugiere una necesidad de la narradora para que no se conozcan datos espaciales. La omisión de los mencionados detalles deja percibir el carácter no espacial que la autora desea mantener en la novela; el nombre de la ciudad donde vive Ana, Ciudad de Z, apoya esta apreciación.

Varias escritoras hasta antes de la segunda mitad del siglo veinte escribían con seudónimos para cubrir su identidad. Clemencia Jaramillo Rodríguez no lo hace: firma su novela y le ubica al inicio el prólogo de Fernando González, uno de los autores de la época. En contraste, con la omisión del nombre de la Ciudad de Z, desea que su novela permanezca en el ámbito de la ficción y que tenga sus conflictos como únicos referentes a la realidad.

Volviendo a las cartas de Pedro, es necesario revisar la respuesta que le escribe Ana. Ella responde diciéndole que no cambiaría su paisaje por el que describe, sin belleza salvaje. Su respuesta es corta, pero se debe a que en esos días dedica su tiempo a la lectura de Descartés. En la siguiente respuesta a otra misiva, le dice a Pedro que se siente sola pero sabe que ese sentimiento ambos lo comparten. Le aconseja a su amigo tener cuidado en los carnavales que se acercan, pues con él llegan las pasiones lúbricas, excitadas por las imágenes de deleite.

El anterior intercambio de cartas me insta a ver que Pedro tiene la intención de velar con sus cartas algunas historias, mientras que Ana escribe de manera sincera, abierta y sin reparos. En ambas maneras de escribir las misivas se

ubica la preeminencia de un discurso bivocal, en tanto existe una secuencia en los temas y en las situaciones, y un uso de estrategias, como el ocultamiento por parte de Pedro para mantener la comunicación y obtener sus intenciones.

Por su parte, las cartas de *Reptil en el tiempo* (1986) son variadas, y la mayoría de ellas no son enviadas a su remitente como a continuación se va a explicar. Predomina su uso en la novela ESTOS PIES NUESTROS, un relato metaliterario que está al interior de *Reptil...* y donde sus capítulos son el relato de cada uno de sus personajes. Inicia con la historia de Mateo, un ex sacerdote que pronto morirá y que escribe una carta a su hija Maligda. Esta misiva contiene la historia de su vida, la cual relee y decide no enviar; cree en la posibilidad de un nuevo diagnóstico diferente al de infección crónica en su garganta.

Otra carta no enviada es la de Julián, el último personaje de la novela. También narra su historia, pero a Mateo, a quien tuvo la oportunidad de conocer de manera casual en el parque de su parroquia. Es joven y lleva poco en el sacerdocio. Recuerda su relación con su padre y su muerte. Cuenta cómo le preguntó a su madre por el nombre de su padre natural y su posterior vida de joven soltero, con diferentes mujeres: "Todas mis amigas que buscaban episodios, no vividos, entre nuestros brazos de veinte años (R, 207). Deja esta vida y se va para un cuartucho, y de allí para el sacerdocio. Termina la carta escribiendo que ha dedicado su vida a los indigentes, a los ricos, a muchos. Todo esto habita una carta que le entregará a Mateo en el parque, cuando vuelva a verlo. Por último, afirma que no puede escapar de Dios y que en todo lugar deberá dar cuenta de su sacerdocio: "La voluntad de Dios soy yo. Fui yo cuando nací, como nací. ¿Y, quién soy yo?" (R, 215).

Las dos anteriores cartas dan cuenta de confesiones privadas, escritas con la intención de darlas a otros, pero almacenadas en la memoria del papel y no enviadas a sus destinatarios. De manera que la escritura de Mateo y de Julián persiste en su tiempo, dadas a leer a ellos mismos como una oportunidad para

dar un paseo por sus vidas. Las cartas al interior de la novela ESTOS PIES NUESTROS se corresponden a los textos de *Reptil...* inconclusos, con un enunciatario elegido (el Señor, Maligda, Mateo) pero que, en últimas, es la misma voz enunciadora.

El género epistolar es muy común en la literatura universal y algunas autoras dicen que aún se relaciona como propio de las mujeres. Sara Sefchovich, dice que todavía "hay quienes insisten en que la literatura femenina es confesional por definición, pero las definiciones son siempre históricas" (citada por Llarena, 1996, 2). Este género en las novelas de Clemencia Rodríguez Jaramillo y de María Elena Uribe de Estrada no es confesional en el sentido tradicional del término, es decir, no son sus autobiografías, pero sí confiesan algo acerca de la formación femenina.

El género confesionario, propio también de las novelas de formación, se caracteriza, según María Zambrano, por "1) tener un tiempo real y no imaginario, 2) un lenguaje propio del sujeto y no de sus sentimientos o anhelos, 3) una acción sobre el tiempo y que al ser leída se repite en nosotros, 4) la confesión parte del sí mismo en un estado de confusión y dispersión" (Otero, 2008, 16-17). Las cartas referidas en este apartado se vinculan en las tres últimas cualidades de la confesión, más no cumplen con la primera en tanto suceden en un tiempo narrado que trata de darle sentido al de la vida.

Como consecuencia de lo anterior, la formación de los sujetos que se ayudan del anterior género deja huella en sus textos. Como en la vida cotidiana, las cartas escritas al interior de una novela son el resultado de una selección de las situaciones que el personaje espera sean conocidas por otros. Esa selección involucra un decir que se oculta a sí mismo, acción expresada en las palabras de las voces que narran al no esperar ser leídas nunca por otro. Un intento de escribir una antinovela, cuestionando la capacidad de la voz narradora para cuidar lo que se muestra o no de su mundo, por medio de una oportunidad para la incapacidad de nombrar las experiencias formativas en un texto.

Es imposible escribir acerca de la pregunta ¿quién soy yo? sin dejarnos oculto algo sobre nosotros mismos. La experiencia de la escritura en las dos novelas son lanzamientos de piedras al lago esperando provocar el movimiento de las aguas quietas. Imposible conocer el fondo, pero sí las ondas creadas por la caída de la piedra.

Conclusiones o de los umbrales para el estudio de la formación en las novelas de formación femenina

El análisis de las novelas de formación femenina propone un encuentro con los lugares narrativos, históricos y sociales que atraviesan el discurso femenino y ponen en entredicho formas de ser mujer aprendidas en rituales y procesos formativos que comprenden situaciones y problemáticas como el viaje, el amor, el deseo, el encuentro con el cuerpo, sujetos como la madre, e instituciones como la familia, la escuela, la empresa, la religión y los sentimientos.

En este sentido, desde una mirada antropológico histórico-pedagógica fue posible reconocer la historicidad de la formación femenina, inquietándome por lo específico de las experiencias formativas de las mujeres narradas en las novelas y no en su carácter universal. A su vez, este punto de observación me permitió deducir que los procesos educativos narrados propios de las instituciones socialmente autorizadas, escuela, familia, en las novelas van de la mano e inciden en los formativos, aquellos donde el sujeto se relaciona y construye discursivamente sus relaciones con su mundo, de manera que estudiar la formación femenina solicita no dejarlos a un lado sino retomar su incidencia para el análisis. Se trata, entonces, de una construcción y no de la puesta en escena de verdades universales acerca la formación femenina que la han entendido como un supuesto no necesitado de investigaciones.

Frases como *(Tengo intenciones de anotar todo aquello que sólo sintonizo con los diez dedos sobres las teclas. Cosas que esperan ser escritas antes que pensadas. Meditar en problemas que se presenten, en situaciones que pasan, sin saber si se encadenarán a ellas las posteriores)*" (R, 66) me señalan, a la manera de un faro, que en la novela de formación femenina es posible una escritura de sí a través de la búsqueda de lo que se es. El lápiz que se mueve con la vida de su autora se ayuda de otras maneras para organizar la sintaxis

de sus palabras. De esta manera, esas frases de siempre, o las ardidés del narrador omnipresente, no le son propias a una voz que no deja de crearse.

Sin embargo, para los personajes de las novelas, como sucede en la vida, nunca será posible expresar en su totalidad sus sentimientos y experiencias, en tanto la escritura misma refleja sus renunciás. Es un intento porque su vida a los demás no les importa:

"Por eso está aquí. Les abrirá el alma. Les dirá lo que desea para ellos en la vida, (*¿qué?*). Nada quiere, ni puede ya ocultarles. Les contará lo que fue, lo que pudo ser. Les mostrará lo único importante, (*¿qué?*). Les hablará del hambre, les indicará dónde pueden saciarlo, (*¿dónde?*). Escribirá con humildad lo que no supo expresar con obras, (*¿qué?*). Debe callar, entonces (*Me enviaré a mí misma, a través de la tinta negra de mi máquina. Les daré mi verdad. La única que poseo. Esta cárcel de miserias*) (R, 72), dice Martina María.

Sólo a ellas les interesa. Es esta una de las características de la novela de formación femenina: *escribir a través de sí con los recursos necesarios para afirmar una voz que estuvo callada*. En este género literario no aparecen acciones o desplazamientos en el espacio del personaje, sino el tiempo de la búsqueda. *Son obras donde se discute, no solo desde su contenido, sino también desde su estructura misma, la representación social de la mujer*. La única manera de llenar espacio, de ser, es escribir a través de la tinta negra, desde su sangre. En estas dos novelas, para narrar su proceso de formación, Ana y Martina María transgreden nociones de tiempo y de espacio (ya estudiadas en el capítulo 4), siendo estas alteraciones lo que le da sentido a lo narrado, a la vez que propician la descripción de sus experiencias formativas, las cuales son únicas.

Otra característica de las novelas es la noción de narrador. *Interrogantes sobre el destino?* (1942) es una novela que corresponde a una estructura narrativa clásica donde es posible distinguir las voces, y por tanto, la estructuración de

las imágenes de mujer allí narradas. La escritura transcurre sin tropiezos, a no ser por la intromisión de versos de poemas o de canciones propuestos por Ana, más no por espacios en blanco. En esta novela comienza a evidenciarse una de las primeras formas de expresión femenina: la liberación del cuerpo a través de la conciencia de sus decisiones, y de un espíritu de indagación sobre sí misma.

Por su parte, Martina María de *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)* (1986) trata de escribir acerca de sí misma, pero esta concienciación tiene lugar en el encuentro de otras voces, en la polifonía. Esta escritura no corresponde a la de un discurso monológico, donde hay una voz que, en la mayoría de los casos, prefiere un punto de vista sobre la realidad sin dar espacio a la expresión de otros personajes o voces de la protagonista. Se elige en la novela un discurso polifónico que se contrapone al monológico, donde existe la posibilidad de que “voces opuestas y variadas se den vida y continuamente se estén creando las unas a las otras (Bajtín citado por Londoño, 2000, 328).

En *Reptil...* esa decisión narrativa comienza a tener matices más explícitos con las formas con las que sus personajes expresan su subjetividad. Y se opone a la autoridad de un solo narrador, propio de la imagen que la crítica literaria feminista identifica como la imagen del patriarca. Con esto no pretendo ubicar como la mejor forma de escribir la femenina, sino entender uno de los problemas de la historia de la expresión femenina en occidente: la poca circulación e importancia de sus trabajos literarios, académicos y científicos.

La anterior digresión, necesaria por cierto, me permite describir algunos umbrales acerca de la formación femenina en las novelas de formación femenina, a saber:

La formación femenina no es lineal, sino una red de historias fragmentarias. En las novelas de formación femenina las experiencias formativas de los personajes no suceden en un tiempo lineal, ni son historias de una vida guiada hacia un logro social sino individual. Estas novelas se diferencian de las

bildungsroman clásicas en que usan técnicas narrativas más innovadoras y proponen la existencia de la mujer como una red de textos, de palabras, que dicen algo acerca de sus relaciones, discusiones, con las imágenes que aprendieron acerca de sí mismas al interior de sus contextos culturales e históricos.

El acercamiento a estas imágenes por parte de las protagonistas de las novelas es posible a través de sus experiencias formativas narradas y entendidas aquí como contingencias en las que el personaje literario da sentido a su vida, verdades singulares, escritas en minúsculas, y siempre en plural (Mélích, 2005). *Esto se debe a que como nuestras experiencias formativas, no somos abarcables, predecibles, pero sí simbólicos.* Creamos sentido a nuestra vida, imaginamos, inventamos, narramos. Sin embargo, todo sentido no puede alcanzarse en su totalidad, pues somos seres excéntricos; es decir, vivimos como cuerpo y en el cuerpo, en tanto "[...] los seres humanos tenemos insuficiente instintividad, necesitamos del 'trabajo del símbolo', y por esta razón el mundo que nos ha sido dado nos parece muchas veces inaceptable y somos capaces de *imaginar, de desear mundos alternativos*" (Mélích, 2005, 15).

Las novelas de formación constituyen esos universos simbólicos donde las voces narran y protagonizan sus experiencias formativas para proponer otras maneras de ser o para tratar de conocer, deslegitimar, las que ya conocen. Los personajes de las novelas de formación, no su autora, escriben acerca de lo femenino y de lo masculino desde su punto de observación para mostrarme varios acercamientos a los procesos de concienciación femeninos. Aún no se ha resuelto la pregunta por la formación femenina, ella es una puerta en donde existen umbrales aún no estudiados. Algunos de ellos son:

- Un estudio donde se enfatice en un análisis más pormenorizado de las formas narrativas de las novelas de formación femenina (NFF), no como estructuras, sino como gramáticas de la subjetividad femenina.

- Una indagación interesada en la apropiación, no sólo de las novelas de formación femenina, sino de también de las novelas de formación, en artículos, investigaciones o libros acerca de la historia de la educación de la mujer o de la formación femenina.
- Un programa de investigaciones interesado en indagar acerca de la relación entre la pedagogía y la literatura, que reflexione no sólo acerca de la enseñanza de la literatura, sino también su incidencia en los procesos formativos.

En esta investigación no puedo decir que abordé los anteriores umbrales, pues ellos son, más bien, recomendaciones para próximos trabajos. Sin embargo, como resultado de este estudio fue posible comprender lo siguiente acerca de la formación femenina:

El concepto de géneros discursivos propuesto por Bajtín me permitió entender los relatos de los personajes como discursos ficcionales que dan cuenta de las formas elegidas por los personajes para decir sus procesos formativos. La carta y el diario en las novelas se volvieron textos confesionales y poéticos, propios de una concienciación que espera ser leída por quien la vive. Estos géneros en el contexto de las novelas de formación analizadas no me dejan acceder a la totalidad de los pensamientos de los personajes, sino que los dejan permanecer en el silencio de su búsqueda tratando de escucharse a sí mismos, y en algunas ocasiones, ocultando al otro noticias que afectarían su relación.

A su vez, estos géneros discursivos producen formas de escribirse mujer que hacen parte de procesos de concienciación o de la representación de formas rituales. En este trabajo los rituales fueron entendidos como esferas que influyen en la producción y constitución de imágenes de mujer. Es así como estudiar los rituales produce no una sistemática, sino el encuentro de sus vínculos con los símbolos e imaginarios que acerca de lo femenino y lo masculino se mantienen, y que son por las protagonistas de las novelas transformados, asumidos, enseñados a otras mujeres u hombres. Con esto no

quiero tampoco afirmar que las novelas de formación femenina deban ser usadas para enseñar valores en la escuela.

A partir del encuentro con las formas rituales me fue posible deducir que *la voz narradora de la novela de formación femenina es algo así como una pedagoga que tiene un ideal de formación, en este caso, un ideal de autoformación, y de formación femenino*. Y esta opción es posible al entender que las novelas no esperan que seamos buenas o malas personas. Más bien posibilitan un encuentro, si se leen con una intención pedagógica, esto es, reflexiva y crítica acerca de la educación y formación humana, con los espacios pedagógicos como experiencias formativas que a través de los sentidos permiten al sujeto en ellas narrado, procesos de concienciación, de transformación y deformación:

"Como se puede notar, el problema no es el espacio como espacio físico, sino el sentido de los sentidos —la intencionalidad pedagógico-formativa— que se da a ese mundo de la vida. Gracias a la percepción del espacio y de lo que hay en él y al modo en que el individuo se desenvuelve y acomoda en él, tienen lugar procesos de formación" (Runge y Muñoz, 2005, 17).

Los sentidos fueron las mejores maneras que los personajes encontraron para relatar sus experiencias formativas. Ellos hicieron sentir a Ana el hambre y el olvido de su sociedad cuando ella no tenía dinero, y trataron de orientar a Martina mientras observada su cuerpo como un reptil que cambiaba de piel. Y digo trataron porque si bien en las novelas se inicia el proceso de concienciación, la narración no llega hasta el final de su búsqueda. De manera que *la formación femenina es un movimiento que se ayuda de los sentidos y del encuentro con el mundo durante toda la vida*. Así las cosas, en las novelas, la educación adquiere una dimensión antropológica, formativa y social: el ser humano se forma toda la vida y "se concibe ahora como un medio de transformación y de cambio que no se restringe sólo al individuo en particular y

no se queda en la niñez y la juventud, sino que se debe hacer extensivo a la sociedad y durar toda la vida” (Runge, Piñeres, Hincapié, 2007, 73).

Si la formación dura toda nuestra vida es imposible limitarla a algunas de sus etapas. En varios momentos traté de encontrar en las novelas nociones sobre ellas pero terminé entendiendo que su análisis es necesario cuando el personaje a través de su mención explora su presente. Desde la literatura, una aproximación a la niñez y a la juventud femenina es posible, pero este acercamiento pone de relieve los instantes más importantes de una vida con una mirada profunda y consciente a estas etapas de la vida que ya pasaron. ¿Son las novelas de formación femenina un género donde, de manera reflexiva, una voz retoma las etapas de la vida que configuraron su subjetividad? Esta pregunta encierra otra lectura de las novelas y me propuso concebirlas como un lugar donde habitan estratos de la vida, fragmentos dispersos que unidos entre sí pueden decirme que desde muy pequeñas hemos estado relacionándonos con imágenes o modelos de ser mujer.

Otra línea de sentido que no es una etapa de la vida, pero funciona como metáfora de una de sus circunstancias es la cárcel. Martina María oscila entre su cárcel interior y la cárcel física donde la cuidan las monjas. *Se trata de una doble cárcel que todas las mujeres a veces no sentimos e ignoramos: ser la mujer añorada por una sociedad, madre, hija, esposa, vestida de trajes y tacones estrechos.*

Además de la cárcel, en las novelas se encuentra otra línea de fuga: *la muerte no como etapa final de la vida sino como el principio de las experiencias formativas. Interrogantes sobre el destino?* (1942) inicia con una voz narradora en tercera persona, que desde arriba, mira a la protagonista en su lecho, quien está “tratando de deducir de las últimas lóbregues de la conciencia, una explicación adecuada de su paso por la tierra y de su nacimiento en determinadas condiciones”(I, 9). Es una mujer que se aproxima a la muerte por la descripción de sus cabellos plateados. La muerte hace parte de la vida en

esta novela, no es una etapa, sino una experiencia formativa, un lugar desde donde sí se puede hablar.

Para Martina María, de *Reptil en el tiempo* (1986) su muerte no es evolución como lo propone Ana, no quiere volver a ser la misma, más bien es una necesidad para hablar y escribir. En esta novela la muerte introduce la capacidad de olvido que tenemos los seres humanos para responder frente a los límites de nuestra realidad. Es decir, Martina es asesina no de su mejor amiga sino de los obstáculos que no le han permitido emprender su proceso de concienciación.

La anterior problemática no se observa en las novelas de formación clásica. En ellas las pruebas de iniciación ejecutadas por el héroe aportan a su madurez del héroe (Ramírez, 2005), mientras que *en las novelas de formación femenina estas pruebas no logran en todos los casos la proclamación de una heroína sino el despliegue de la pluralidad de una voz femenina que se está buscando activamente*. El mundo que le ha sido dado a las mujeres es estrecho y ajeno, mientras que es ancho y cómodo para los protagonistas de la novela de formación clásica, para quienes por su "condición de género -el solo hecho de ser hombre- le asegura un amplio abanico de posibilidades que no se despliega -ante la niña o la joven mujer- de la misma manera ni con la misma manifiesta evidencia" (Matallana, 2006, 32-33).

Ana y Martina se interesan por tratar de saber acerca de ellas mismas, opción que las aleja de su sociedad y hace su marginalidad doble: por ser mujeres solteras son señaladas como bachilleras, como sucede con Ana, o por renunciar a sus hijos nombradas como malas madres, Martina ya no es un buen ejemplo para sus hijos. Toda decisión tomada por Ana y Martina es un error para su sociedad, de manera que ambas emprenden un viaje en el que cada vez están más cerca de su casa, de sí mismas.

La cárcel, la muerte y el viaje interminable son los sentidos a través de los cuales opera la experiencia formativa en las novelas analizadas. Ellos permiten

la escritura de un relato de dos mujeres que para hablar deben morir, imagen silenciosa de las autoras que comenzaron a publicar sus textos con seudónimos. La voz femenina ha sido menos importante que la masculina. Su escritura se ha ubicado en los umbrales del sentimentalismo y fuera de los ámbitos académicos. Sus libros no hacen parte de los currículos de las escuelas o de los colegios para la enseñanza de la literatura. Sus palabras por varios años se quedaron encerradas en sus casas junto con su mundo. Su literatura no puede ser como la masculina desde la perspectiva de varios críticos, y su acceso a la educación en una gran parte de zonas geográficas de Colombia apenas interesó en el siglo XX ¿Qué podemos esperar? Una mujer que debe morir para hablar, asesina de imágenes que la predeterminan, o sitiada por gestos que han marginado su palabra.

Aún así en este estudio tampoco enfatice en la escritura femenina desde una perspectiva literaria sino que traté de preguntar cómo ella hace parte de la formación femenina. No espero decir que sea mejor o peor, pues caería en discusiones que a la crítica literaria feminista le corresponden. Pero si quiero proponer perspectivas para el análisis de las novelas de formación femenina para vislumbrar su valor formativo y no pasar por alto sus metáforas de la cárcel y la muerte femeninas.

Por último quiero concluir diciendo que este estudio es un acercamiento que abre nuevos caminos para el análisis de la formación femenina en Colombia y que como primeros pasos en los umbrales constituyó un esfuerzo en la creación de una metodología para el acercamiento a las novelas. Esta metodología puede ser leída por algunos(as) como una mixtura, pero para mí es entendida como un bastón que me permitió sostenerme en los umbrales. Espero ver este texto no como un punto final acerca de la formación femenina sino como un escenario donde fueron posibles otras maneras de hacer historia a partir de relatos.

Referencias bibliográficas

- Respuestas a la encuesta abierta en el Centro de Estudios sobre Feminismo, y la mejora o adelante que cada una desea en Medellín. (1931). *Letras y encajes*, 6(61), 1001.
- A propósito de cok-tails. (1935). *Letras y encajes*, 9(112), 1800-1801.
- Importancia y sentido de los estudios literarios y lingüísticos (2006) [Versión electrónica]. *Cyber Humanitatis. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, Universidad de Chile., de http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/vida_simple3/0,1251,SCID%253D18490%2526ISID%253D646,00.html
- Acuña de Moreno, Julia. I. (1989). *Albores de la educación femenina en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Mineducación.
- Angulo, Enriqueta. (1931). Nuestro feminismo. *Letras y encajes*, 5(61), 983-984.
- Araújo, Helena. (2003). *Las cuitas de Carlota*. España: March Editor.
- Aristizábal, Magnolia. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aurell, Jaume. (2005). *La escritura de la memoria de los positivismos a los postmodernismos*. España: Universitat de Valencia.
- Bajtín, Mijaíl. M. (2003). La novela de educación y su importancia en la historia del realismo In M. M. Bajtín (Ed.), *Estética de la creación verbal*. (pp. 200-248). México: Siglo XXI.
- Ballesteros Rosas, Luisa. (1994). *La escritora en la sociedad latinoamericana*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Behavior, Simone de. (1989). *El segundo sexo. I. Los hechos y los mitos* (Vol. I). Buenos Aires: Ediciones Siglo veinte
- Bellver Sáez, Pilar. (2006). El Bildungsroman y la aparición de un espacio puertorriqueño en la literatura de los EEUU [Electronic Version]. *Atlantis. Universidad Complutense de Madrid*, 28, 101-113. Consultado el 26 de marzo de 2008, de www.atlantisjournal.org/Papers/28_1/P.Bellver.pdf
- Benner, Dietrich. (1991). La capacidad formativa y la determinación del ser humano. *Educación*, 43, 87-102.
- Bezhanova, Olga. (2009). *Temblor* de Rosa Montero: un bildungsroman neobarroco [Versión electrónica]. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 6. Consultado el 17 de agosto de 2009, de http://www.ogigia.es/OGIGIA6_files/OGIGIA6_Bezhanova.pdf

- Bogdan, Robert. Biklen., Sari. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to Theories and Methods* (4 ed.). Boston: Pearson Education Group.
- Bohórquez, Douglas. (2005). Novela de formación y formación de la novela en los inicios del siglo XX en Venezuela [Versión electrónica]. *Cuadernos de Cilha. Revista del Centro Interdisciplinario de Literatura Hispanoamericana*. Consultado el 15 de febrero de 2008., de <http://bdigital.uncu.edu.ar/bdigital/fichas.php?idobjeto=1106>
- Bolívar Botía, Antonio. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14, 40-65. Consultado el 26 de enero de 2009, de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bombal, María. L. (2005). *La amortajada*. México: Universidad Nacional Autónoma de Mexico.
- Bombini, Gustavo. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Botero, Álvaro. P. Pérez., Sandra Isabel; Rosero, María del Carmen; Calle, María Graciela. (2003). *Bibliografía de la novela colombiana*. Medellín: Universidad Eafit. Departamento de Humanidades. Grupo de Estudios Culturales.
- Burke, Peter. (1991). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En P. D. Burke, R; Gaskell, I; Scout, J; Sharpe, J; Tuck, R; Wesseling, H (Ed.), *Formas de hacer historia*. (pp. 11-37). España: Alianza Editorial.
- Camargo Martínez, Zahyra; Uribe Álvarez, Graciela. (1998). *Narradoras del gran Caldas Colombia: la construcción cultural de una identidad desde la recuperación de la memoria literaria* Colombia: Universidad del Quindío.
- Carranza, Marcela. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura [Versión electrónica]. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil.*, 181. Consultado el 9 de julio de 2008, de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Castro, Jorge. O. (2001). Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber. . En M. C. V. Henao Willes, Jorge Orlando (Ed.), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999*. Bogotá: Colciencias.
- Castro Lee, Cecilia. (2000). La novela de formación en la narrativa de Rocío Vélez, Ketty Cuello, Silvia Galvis y Consuelo Triviño. En M. M. Jaramillo, Osorio, Betty y Robledo, Angela (Ed.), *Literatura y cultura. Narrativa*

- colombiana del Siglo XX. Volumen III. Híbridez y alteridades* (Vol. III, pp. 356-391). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Castro-Gómez, Santiago. (2009). *Tejidos oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Celis Arroyave, Jaime. (2009). La mujer en la literatura urraeña [Versión electrónica] http://biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co/pdf/12/12_773901169.pdf
- Ciplijauskaitė, Birutė. (1988). *La novela femenina contemporánea (1970-1985) Hacia una tipología de la narración en primera persona*. España: Anthropos.
- Coffey, Amanda., Atkinson, Paul. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Cohen, Lucy M. (2001). *Colombianas en la vanguardia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Dejong, Jana. M. (1995). Recuperación de las voces de una década: feminismo y literatura en los años veinte. En M. M. O. d. N. Jaramillo, Betty y Robledo, Ángela Inés (Ed.), *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo XX* (Vol. I, pp. 31-55). Bogotá: Uniandes/Universidad de Antioquia.
- Dewey, John. (1964). *La ciencia de la educación* (7 ed.). Buenos Aires: Losada.
- Doll Castillo, Darcie. (2002). La carta privada como práctica discursiva: algunos rasgos característicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 33-57.
- Eagleton, Terry. (2002). *Una Introducción a la Teoría Literaria*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Escobar Mesa, Augusto. (1995). María Helena Uribe de Estrada: intimidad y trascendencia. En M. M. O. d. N. Jaramillo, Betty y Robledo, Ángela Inés (Ed.), *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo XX* (Vol. 1, pp. 282-304): Editorial Universidad de Antioquia y Editorial Uniandes.
- Escobar Mesa, A. (s.f). María Elena Uribe. La palabra afanosa y silenciada [Versión electrónica]. Consultado el 30 de enero de 2009, de http://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/superior/handle/literaturacolombiana/pdf_files/perfil17.pdf
- Gargallo, Francesca. (2006). *Las ideas feministas latinoamericanas* Consultado el Junio de 2009, de http://webs.uvigo.es/pmayobre/descargar_libros/las%20ideas%20feministas%20latinoamericanas.pdf

- Garrido Domínguez, Antonio. (2004). El texto literario a la luz de la hermenéutica [Versión electrónica]. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 103-124. Consultado el Abril de 2009, de <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01305097500571843645802/014363.pdf?incr=1>
- Gómez García, Juan. G. (2002). Sobre el concepto de formación en el Wilhelm Meister de Goethe. *Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación*, XIV (32), 41-51.
- Gómez García, Juan. G. (1998). Garabato, ¿Una novela de formación? *Estudios de literatura colombiana*, 2, 41-52.
- Gutiérrez de Gutiérrez, Emilia. (1935). La mujer antioqueña. *Letras y encajes*, 9(112), 1781-1784.
- Hesse, Hermann. (2003). *El lobo estepario*. Buenos Aires: Sol 90.
- Hurtado Vergara, Rubén. D. Giraldo. S., Juan Leonel (1997). *Escuelas de papel: diez novelas sobre educación*. Colombia: Grupo impresor Ltda.
- Jaramillo, María. M. (1991). *¿Y las mujeres? Ensayos sobre literatura colombiana*. Medellín: Colección de Ensayo Otraparte. Editorial Universidad de Antioquia.
- Kafka, Franz. (1988). *La metamorfosis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kelly, Joan. (1999). La relación social entre los sexos: implicaciones metodológicas de la historia de las mujeres. En M. S. Navarro, K (Ed.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 15-36). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Klafki, Wolfgang. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Educación*, 36, 40-65.
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge. (2006). Sobre la experiencia En R. E. y. Pedagogía (Ed.), *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. (pp. 43-67). Medellín: Revista Educación y Pedagogía.
- Lee, Sohyun. (2004). El Bildungsroman y el realismo: la mujer como agente del libre albedrío en Pepita Jiménez de Juan Valera [Versión electrónica]. *Divergencias. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 2, 119-128. Consultado el 14 de abril de 2008, de www.coh.arizona.edu/divergencias/archives/spring2004/Pepita.pdf
- Lesing, Doris. (2007). *Memorias de una superviviente*. Bogotá: Random House Mondadori.

- Llarena, A. (1996). Discursos para la autenticidad: narradoras hispanoamericanas de las últimas décadas. *Vector Plus, Revista de la Fundación Universitaria de Las Palmas*, 9, 22-31.
- Londoño Krakusin, Margarita. (2000). Reptil en el tiempo, de M.H. Uribe de Estrada, La cisterna, de R. Vélez, y Jaulas, de M.El. Bonilla: locura y patriarcado. En O. M. Jaramillo, Betty y Robledo, Ángela (Ed.), *Literatura y cultura. Narrativa colombiana del Siglo XX. Volumen III. Hibridez y alteridades* (Vol. III, pp. 326-355). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Lukacs, George. (1975). *4 En Teoría de la novela* (pp. 411-420). Argentina: Ediciones Grijalbo.
- Maldonado, Manuel. (2006). La historiografía literaria. Una aproximación sistémica [Versión electrónica]. *Revista de Filología Alemana*, 14, 9-40. Consultado el 12 de mayo de 2008, de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/11330406/articulos/RFAL0606110009A.PDF>
- Martínez Garrido, Elisa. (2000). Bildungsroman y crítica de género. Novela rosa y narrativa de mujeres [Versión electrónica]. *Cuadernos de Filología Italiana*. Consultado el 3 de abril de 2008, de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/11339527/articulos/CFIT0000330529A.PDF>
- Matallana Peláez, Susana. (2006). *A caballo sobre un guión. O la identidad femenina en las novelas de las escritoras norteamericanas de origen hispano*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Mélich, Joan-Carles. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (42), 11-27
- Menéndez Ordóñez, Manuel., Serrano. G, Norberto. (1980). *El amor y la mujer en la historia de Colombia*. Bucaramanga: Cámara de Comercio de Bucaramanga.
- Miroux, Jean-Philippe (2005). *El personaje en la novela. Génesis, continuidad, ruptura* (E. Bernini, Trans.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moretti, Franco. (2000). *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture*. Consultado el 8 de junio de 2008, de http://books.google.com.co/books?id=x1xWtMV1wXgC&printsec=frontcover&dq=Moretti&lr=&ei=ebddS5TYI5_czQT-_qWVCg&cd=1#v=onepage&q=&f=false
- Muñoz Gaviria, Diego., Runge. P, Andrés. (2005). Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reivindicación del ser humano como ser crítico. En G. Arellano Duque (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 343-376). España: Anthropos.

- Noguera, Carlos. E. (2002). La investigación educativa y pedagógica en Colombia durante la última década. Del movimiento pedagógico a los grupos de "excelencia". En *Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Investigación pedagógica en Colombia* (pp. 9-38). Medellín: Pregón Ltda.
- Oelkers, Jurgen. (2002). La formación como novela: perspectivas de Tristram Shandy. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, XIV(32), 195-206.
- Orrego Arismendi, Juan. C. (2002). *El viaje en la literatura colombiana del siglo XIX*. Sin publicar. Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Literatura Colombiana. Universidad de Antioquia.
- Otero León, Lourdes. (2008). Las memorias como género Literario y Filosófico en Simone de Behavior: Memorialismo, Bildungsroman y Crítica de Género [Versión electrónica]. *A parte rei. Revista de Filosofía*, 60, 1-18. Consultado el 16 Junio de 2009, de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/otero60.pdf>
- Pérez Sastre, Paloma. (2007). Los años veinte y la literatura escrita por mujeres en Antioquia Del 'titan laborador' a 'las muchachas escritoras' [Versión electrónica]. *Article Archives*, de <http://www.articlearchives.com/humanities-social-science/literature/959129-1.html>
- Pérez-Illade, Carmen. (2009). Cuento de hadas y discurso femenino a la manera de Adelaida García Morales [Versión electrónica], <http://tell.fil.purdue.edu/RLA-Archive/1999/Spanish/PEREZILL.HTM>
- Perkowska, Magdalena. (2008). *Historias híbridas. La nueva novela histórica latinoamericana (1985-2000) ante las teorías posmodernas de la historia*. Madrid: Iberoamericana.
- Ramírez Hernández, Rebeca. (2005). La nueva novela de formación sentimental posmodernista [Versión electrónica]. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, XXXI, 101-113. Consultado el 13 de marzo de 2008, de www.latindex.ucr.ac.cr/descargador.php?archivo=rfl001-05
- Rang, Adalberg. (1990). El significado de lo "general" en el concepto de formación general. *Revista de Educación* (292), 65-75.
- Ricouer, Paul. (1987). *Tiempo y narración. II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Madrid: Ediciones Cristianidad.
- Rodríguez Fontela, María de los Ángeles. (1996). *La novela de autoformación. Una aproximación teórica e histórica al "Bildungsroman" desde la narrativa hispánica*. Consultado el 15 de marzo de 2008, de <http://books.google.com.co/books?id=KVvkvxFIX2FMC&printsec=frontcover&lr=#PPP1,M1>

- Rodríguez Jaramillo, Clemencia. (1942). *Interrogantes sobre el destino?* Medellín: Tip. Olympia.
- Rozo-Moorhouse, Teresa. (1995). Expresión, voces y protagonismo de la mujer colombiana contemporánea. En M. M. O. d. N. Jaramillo, Betty y Robledo, Ángela Inés (Ed.), *Literatura y diferencia. Escritoras colombianas del siglo XX* (Vol. I, pp. 3-27). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia y Ediciones Uniandes.
- Runge Peña, A. M., Diego. (2010). De una crítica social a la educación a una crítica pedagógica a la sociedad: Reflexiones a partir de la pedagogía general de Dietrich Benner. Sin publicar. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Runge P, Andrés Klaus. (2005). La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friederich Bollnow y de Martinus Jan Langelveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica Alemana. *Revista Educación y Pedagogía XVII* (42), 47-66.
- Runge P, Andrés Klaus. (2008a). Acerca de la necesidad de un Instituto de Pedagogía: Reflexiones sobre su naturaleza y sus problemáticas. Sin publicar. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Runge P, Andrés Klaus. (2008b). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: Paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico. Sin publicar. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Runge Peña, Andrés Klaus., Piñeres, Juan David., Hincapié García, Alexander. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el Orbis sensualium pictus de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(47), 71-90.
- Runge Peña, Andrés Klaus,. Muñoz G., Diego Alejandro. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 1-21.
- Scheuerl, Hans. (1985). *Antropología Pedagógica*. Barcelona: Herder.
- Scott, Joan. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. S. Navarro, K (Ed.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Silva, Renán. (2003). La servidumbre de las fuentes. En A. B. V. Maya Restrepo, Diana (Compiladoras) (Ed.), *Balance y desafío de la historia de Colombia al inicio del siglo XXI* (pp. 43-75). Bogotá: Universidad de Los Andes (Ediciones Uniandes - Departamento de Historia - CESO).

- Todorov, Tzvetan. (2005). *La conquista de América: el problema del otro* (14 ed.). México: Siglo XXI.
- Tong, Rosmarie. (2009). *Feminist thought. A More Comprehensive Introduction* (3 ed.). Philadelphia: Westview Press.
- Tudela Sancho, Antonio. (1999). Escrituras del yo fragmentado: Hermann Hesse y la quiebra de la experiencia contemporánea. *Thémata* (22), 295-299.
- Uribe de Estrada, María Helena. (1986). *Reptil en el tiempo (Ensayo de una novela del alma)*. Medellín: Editorial Molino de Papel.
- Vallejo, Catharina. (2007). Estudio introductorio. En C. Vallejo (Ed.), *Una holandesa en América* (pp. 13-50). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- van der Linde, Carlos-Germán., Hincapié, Luz Mercedes. (2006). Modelos de la mujer en la literatura colombiana [Versión electrónica], de http://www.caroycuervo.gov.co/caroycuervo/investigaciones/proyecto_imagenes_femeninas.html.
- Vélez S, Marta C. (1983). La Autoconciencia: una experiencia entre mujeres. *Brujas, las mujeres escriben*, 2.
- White, Hayden. (2003). *El texto histórico como artefacto literario* (V. Tozzi, Trans.). España: Paidós.
- Woolf, Virginia. (2007). Un cuarto propio (J. L. Borges, Trans.). México: Colofón.
- Wulf, Christoph. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. España: Idea Books, S.A.
- Yourcenar, Marguerite. (2004). *Memorias de Adriano*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.

Anexo 1

Listado de novelas de formación femenina en Colombia

El siguiente listado agradece las recomendaciones de Paloma Pérez Sastre y las de María Mercedes Jaramillo; recoge la lectura de los libros *Narradoras del gran Caldas de Colombia: la construcción cultural de una identidad desde la recuperación de la memoria literaria* (1998) de Zahyra Camargo Martínez y Graciela Uribe Álvarez, del *Estudio introductorio* de Una holandesa en América de Catharina Vallego (2007), de *Literatura y diferencia* (1995) y *Literatura y cultura. Narrativa colombiana del siglo XX* (2000) de María Mercedes Jaramillo, Betty Osorio de Negret y Ángela Inés Robledo.

Una holandesa en América. Soledad Acosta de Samper (publicada en 1876, por entregas, y editada como libro en 1888) (Bogotá)

Interrogantes sobre el destino (1942) de Clemencia Rodríguez Jaramillo (Antioquia)

Los dos tiempos (1949) de Elisa Mújica (Santander)

La dimensión de la angustia (1952) de Fabiola Aguirre de Jaramillo

La tercera generación, episodios de la vida de una mujer sin vida (1963) de Rocío Vélez de Piedrahíta (Antioquia)

Jacinta y la violencia (1967) de Amanda Escobar Correa (Antioquia)

Estaba la pájara pinta sentada en su verde limón (1975) de Alba Lucía Ángel (Pereira)

Doly frente al destino (1980) de María Lola Cardona (Manizales)

Misiá señora (1982) de Alba Lucía Ángel (Pereira)

Bogotá de las nubes (1983) de Elisa Mújica (Santander)

Los amores de Afrodita (1983) de Fanny Buitrago (Barranquilla)

Jaulas (1985) de María Elvira Bonilla (Cali)

Reptil en el tiempo (1986) de María Elena Uribe de Estrada (Medellín)

En diciembre llegaban las brisas (1987) de Marvel Moreno (Barranquilla)

Mi vida en estaciones (1990) de Helena Benítez de Zapata (Riosucio-Caldas)

Señora de la miel (1993) de Fanny Buitrago (Barranquilla)

Sabor a mí (1994) de Silvia Galvis (Bucaramanga)

Mi vida con los extraterrestres (1996) de Dora Inés Uchima Morales

Prohibido salir a la calle (1998) de Consuelo Triviño (Bogotá)

Las cuitas de Carlota (2003) Helena Araújo (Bogotá)