

La novela de aprendizaje femenina en *Todas íbamos a ser reinas*, de Rosa María Britton

Dorde Cuvardic ^a

Recibido 2-4-13

Aprobado 17-6-14

Resumen

En este artículo se analiza una de las novelas más importantes de la escritora panameña Rosa María Britton, *Todas íbamos a ser reinas* (1997), desde el Bildungsroman femenino. Para entender su sentido debe establecerse un diálogo intertextual con el poema del mismo nombre de la escritora chilena Gabriela Mistral. En concreto, se exploran las expectativas, logros y frustraciones de un grupo de cuatro amigas. A partir de perspectivismo como principal procedimiento enunciativo y desde el soliloquio, cada personaje evalúa sus experiencias vitales en clave autobiográfica. Las relaciones con la familia, el proceso educativo en un internado de monjas, el fracaso matrimonial y el éxito profesional son los principales ejes temáticos de este Bildungsroman femenino.

Palabras clave: Novela de aprendizaje femenina, Bildungsroman, literatura panameña, Rosa María Britton

Abstract

In this article, one of the most important novels by the Panamanian writer Rosa María Britton, *Todas íbamos a ser reinas* (1997), is analyzed from the feminine Bildungsroman perspective. In order to understand its meaning, an intertextual dialogue must be established with a poem, which has the same title, and is written by the Chilean writer, Gabriela Mistral. Specifically, the texts explore the expectations, achievements, and frustrations of a group of four friends. Starting with perspectivism as the main expository procedure, as well as soliloquy, each character evaluates their vital experiences in an autobiographic code. Familial relationships, the educational experience in a nun's boarding school, marital failures, and professional success are the main thematic axes of this feminine Bildungsroman

Key words: Coming-of-age feminine novel, Bildungsroman, Panamenian literature, Rosa María Britton

1. Introducción

Entre las narradoras más importantes de la literatura panameña contemporánea se encuentra Rosa María Britton (1936). Ha escrito cuentos, entre los que destaca la compilación *¿Quién inventó el mambo?*, 1985, y *La nariz invisible y otros misterios*, 2000, y novelas, como *El ataúd de uso*, 1983, *El señor de las lluvias y el viento*, 1984, *No pertenezco a este siglo*, 1991, *Laberintos de orgullo*, 2002, *Suspiros de fantasmas*, 2005 y *Todas íbamos a ser reinas*, 1997.

El presente artículo tiene por objetivo analizar esta última como novela de aprendizaje femenina y feminista. Femenina porque las voces

enunciativas corresponden a mujeres que relatan sus vidas. Nos referimos a Cristina, Gloriela, Martha y Charito, estudiantes que proceden de familias burguesas y pequeño-burguesas. Además, es feminista porque representa historias de mujeres que rompen con los estrechos límites que la educación patriarcal pretende imponerles, primero en el espacio familiar, posteriormente en el espacio educativo, como internas del colegio cubano de monjas dominicas *Nuestra señora de Fátima* en los años cincuenta, y por último en el profesional.

Formulamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué organización formal tiene esta novela de aprendizaje?; ¿Qué relación tienen

^a Departamento de Lengua y Literatura, Universidad de Costa Rica, dcuvardic@yahoo.es

los personajes femeninos con los papeles privados asignados por el patriarcado a la mujer y con los papeles de la esfera pública profesional?; ¿Qué reflexiones, tanto femeninas como feministas, formulan sus protagonistas sobre la cultura patriarcal?

2. La novela de formación o *Bildungsroman* femenina

La novela de aprendizaje cuenta con una larga tradición en la práctica literaria (sobre todo, a partir del siglo XVIII) y en el ámbito de la investigación crítica, a partir de las investigaciones de Bajtín (1998), Lukács (2010) [1920] y Suleiman (1979). La investigadora francesa Susan Suleiman (1979: 24) nos ofrece una definición de este género desde la narratología estructuralista *greimasiana*: “Sintagmáticamente, se puede definir una historia de aprendizaje (de *Bildung*) por dos transformaciones paralelas que inciden en el Sujeto: por una parte, la transformación de la ignorancia (de sí mismo) en conocimiento (de sí mismo); por otra parte, la transformación de la *pasividad en acción*.” (en cursiva en el original).

En la novela de aprendizaje *feminista* el paso de la ignorancia al conocimiento supone el desmantelamiento de las ‘verdades recibidas’ del patriarcado, inculcadas por las instituciones de la socialización primaria (familia) y secundaria (escuela). Para la mujer adulta, una vez terminado su proceso formativo, *acción* que supone la independencia de los padres, la separación o divorcio (frente a un matrimonio que no ‘funciona’) y la asunción de un trabajo en el espacio público. La protagonista del *Bildungsroman* femenino, al adquirir mayor conocimiento, ya sea de su propia

identidad o del mundo social, toma decisiones y protagoniza acciones que se oponen, en mayor o menor medida, al patriarcado.

Ahora bien, esto ya lo destacó Lukács en su *Teoría de la novela*, el proceso de aprendizaje puede quedar frustrado, interrumpido. En la novela de formación que tiene a una mujer como protagonista, esta última puede regresar al hogar de los padres (después de una fase de independencia), o terminar aceptando un matrimonio de tipo ‘conformista’, largamente diferido.

De las modalidades de *novelas de formación* propuestas por Bajtín (1998: 214), *Todas íbamos a ser reinas* se sitúa en la *biográfica*, eso sí, actualizando el contexto histórico y los intereses ideológicos, ya no situados en el ilustrado siglo XVIII, sino en el contexto feminista latinoamericano de finales del siglo XX. Asimismo, más allá de la formación educativa en el colegio de mongas, las protagonistas consideran toda su vida, tanto la adolescencia como la vida adulta, como un constante proceso de aprendizaje que, aunque no definen con ninguna etiqueta, reconocen implícitamente como *feminista*, en el sentido de la defensa de valores autónomos frente al patriarcado.

La literatura occidental tiene numerosos ejemplos de *novela femenina*, y el proceso formativo de sus protagonistas adquirirá un papel relevante en este subgénero. González López (2005: 59-60), a nivel ideológico-identitario, establece las siguientes características de la *novela femenina*: la relación de la mujer con la Naturaleza, el Orden Social y el Hombre; el personaje femenino se mueve en un lugar

cerrado, en la casa, o en el espacio natural; a causa de las convenciones sociales, la frustración es el estado final más común de la protagonista; las modalidades discursivas empleadas son, por lo general, el monólogo interior, el diario íntimo, la carta o la autobiografía... Más adelante veremos que estos también son atributos de la *novela de formación femenina* y, asimismo, de *Todas íbamos a ser reinas*. Si en la novela femenina se defienden reivindicaciones frente al patriarcado, pasa a ser también *feminista*.

Hay dos grandes tendencias ideológicas, no excluyentes, de novela *feminista*. Por una parte, hablamos de una tendencia orientada al conocimiento personal, al establecimiento de un espacio propio (si tomamos prestado el título del ensayo de Virginia Woolf, *Un espacio propio*), alejado de la mirada panóptica patriarcal; la segunda tendencia, por su parte, estaría orientada hacia los esfuerzos de la protagonista por ganarse un espacio en la esfera pública. Esta distinción se organiza a partir de la dicotomía entre espacio íntimo y espacio público¹. La misma distinción ha sido organizada a partir del estudio del *Bildungsroman femenino*. Como ejemplo, Rita Felski² (en Parsons, 2000: 124) establece

1 Así, por ejemplo, sobre la temática de la *memoria* en la narrativa femenina contemporánea venezolana, Rivas (2000: 224) distingue dos vertientes: “la memoria individual, que busca el pasado en los territorios de la infancia y en los ancestros familiares, y la memoria colectiva, tratada como intrahistoria o historia de la intimidad, desde quienes sufren la historia pero no determinan sus giros.”

2 Rita Felski, 1989. *Beyond Feminist Aesthetics: Literatura and Social Change*. Cambridge: Mass: Harvard University Press.

dos categorías de *Bildungsroman femenino*: el modelo *liberal socialista*, realista en estilo y que describe la emancipación de la protagonista como un progreso hacia la esfera pública, y el *individualista romántico*, que representa el paulatino descubrimiento de una identidad interna de carácter mítico; ambas modalidades no son mutuamente excluyentes y, de hecho, el desarrollo de la subjetividad identitaria permite a los personajes femeninos, más adelante, reforzar su autonomía social y emprender acciones en la esfera pública. Como podemos ver, estas dos categorías de *Bildungsroman femenino* defienden valores, asimismo, *feministas*.

¿Qué temas preocupan al *Bildungsroman femenino*? González López (2005: 65-6) destaca los siguientes, que cubren tanto el espacio íntimo como el público:

la relación madre e hija, el tema de la maternidad desde el punto de vista de la madre, el cambio y la continuidad de las generaciones en la existencia femenina; la concienciación o la maduración de la mujer como ser social y político, cercana a veces a la novela de ideas; su concienciación, asimismo, como mujer, el darse cuenta de lo que significa, especialmente, el tema de la emancipación y de la imposición de las normas y códigos sociales establecidos por los hombres, que reglamentan tanto su vida privada como su vida pública; y su afirmación como escritora, es decir, escribir conscientemente como mujer, en novelas que suelen poner de relieve las dificultades que debe enfrentar para llegar a adquirir reconocimiento profesional, aparte de poder compaginar la actividad creadora con el hecho de ser mujer.

Los dos primeros temas tocan problemas del espacio privado e íntimo, mientras que los siguientes inciden en el espacio público, siempre vinculados al primero. Mientras la mujer no pueda resolver todas las limitaciones que encuentre en el espacio privado para su desarrollo personal, no podrá emprender sus proyectos públicos. Asimismo, sus vivencias en el espacio público a menudo chocan con un espacio privado hogareño imbuido de valores patriarcales. Destaquemos, de las temáticas señaladas por González López, la importancia que reviste para la formación e identidad de la mujer (en estas novelas) la posibilidad de desarrollar intereses, actitudes y placeres íntimos que le permitan *diferenciarse* de sus relaciones humanas más cercanas, sobre todo de las familiares. Por lo demás, añadamos que la atención concedida por González López a la escritura nos recuerda que muchos *Bildungsroman femeninos* incorporan ficcionalmente las preocupaciones de personajes femeninos que, como autoras, buscan ocupar un lugar intelectual y profesional en el espacio público. Este tipo de novelas favorecen una lectura en clave de *novela autobiográfica* (donde no se da la identificación nominal entre autoría y personaje protagonista, a diferencia de la *autobiografía*). Es el caso de *Todas íbamos a ser reinas*, ya que coinciden algunas experiencias de María Rosa Britton y el personaje de Cristina. Britton asistió a la escuela de las Dominicas Francesas de La Habana durante la dictadura de Batista y este espacio educativo queda ficcionalizado como el colegio de monjas dominicas *Nuestra señora de Fátima*³.

3 Romeu comparte implícitamente la interpretación sobre su pertenencia genérica a la novela autobiográfica – aunque desde un biografismo que, equivocadamente, no

No siempre la *novela de formación* termina con la obtención del *objeto del deseo*, de los objetivos privados y públicos, sino con un fracaso total o parcial de las expectativas iniciales. Este tema ya ha sido tratado en el análisis del *Bildungsroman* masculino, que en principio presentaría, predominantemente, narrativas de éxito en el espacio público. Pero desde siempre los teóricos han destacado que el protagonista masculino suele aceptar limitaciones axiológicas impuestas por la sociedad hegemónica: el fracaso de las expectativas también forma parte de su aprendizaje. En el *Bildungsroman* se presenta el fracaso de las expectativas afectivas, de las profesionales, o de ambas⁴, y esto ocurre también en el *femenino*. En este último caso, la sociedad patriarcal impone a la mujer normas durante su proceso de construcción identitario en los espacios privado y público⁵.

En *Todas íbamos a ser reinas* destaca la construcción paulatina de un espacio identitario propio en las cuatro protagonistas femeninas, frente a las formaciones sociales de la *familia* y del *colegio*, en su adolescencia, y del matrimonio, en su etapa adulta. Asimismo, estas mujeres reflexionan sobre la situación social y política cubana y la condición del exilio a medida que crecen, dejan el colegio, entran en la universidad

distingue entre autor y narrador- al señalar que “queda claro que la voz de Cristina es la de la autora” (2007: 108).

4 Ya destacan Marchese y Forradellas que “en la novela contemporánea la formación del héroe se realiza por medio de una dura relación con la sociedad burguesa, llena de disidencias y heridas” (1997: 44).

5 Puede citarse la siguiente contribución: Edna Aizenberg, “El *Bildungsroman* fracasado en Latinoamérica: El caso de Ifigenia, de Teresa de la Parra,” *Revista iberoamericana*, 51 (1985): 539-46.

y desarrollan una vida profesional. De esta manera, tanto la dimensión pública como la privada estructuran las reflexiones de Cristina, Gloriela, Martha y Charito. La perspectiva enunciativa principal recae sobre el personaje de Cristina, estudiante panameña que viaja a Cuba para estudiar.

3. El intertexto de Gabriela Mistral como programador de lectura de la novela de Britton

La interpretación de la novela de Britton como *Bildungsroman* que relata expectativas parcialmente frustradas encuentra una clave principal en el título. Recuérdese que, como *paratexto*, comenta el llamado ‘texto central’ y que, además, al ser un programador de lectura, permite orientar el proceso interpretativo del destinatarioes decir, del lector. Para comprender la intencionalidad de la autora de esta novela a través del título, hemos de establecer un *vínculo intertextual* con el poema *Todas íbamos a ser reinas*, del poemario *Tala*, publicado en 1938, de Gabriela Mistral.

En primer lugar, el yo-lírico del poema enuncia desde el presente, con una toma de distancia afectiva, su pertenencia pretérita a un *nosotros grupal*: cuatro amigas, cada una con siete años de edad. En esta etapa de su vida, sus expectativas futuras se circunscriben a lo que espera la sociedad patriarcal de una muchacha: ‘serían reinas’. Se casaría cada una de ellas, y sus dominios llegarían a ser como un paraíso propio... La primera sección del poema, donde el yo-lírico declara, junto a su grupo de amigas, el optimismo juvenil hacia el futuro desarrollo

de sus respectivos proyectos personales, queda contrarrestada por la segunda parte, donde se evalúa el pasado cercano de estas mujeres, caracterizado por las expectativas frustradas. El yo lírico destaca que ninguna llegó, en realidad, a ser ‘reina’. Gracias a este programador de lectura, se establecen equivalencias entre el desarrollo formativo del grupo de amigas del poema de Mistral y el de las protagonistas de la novela de Britton. En esta última, las protagonistas son Cristina, Martha, Gloriela y Charito, mientras que en el poema los personajes femeninos son Rosalía, Ifigenia, Lucila y Soledad.

¿Qué expectativas quedan frustradas? Las patriarcales, aquellas que los sistemas socializadores de la familia y la escuela les habían inculcado. El *paratexto* del título, *Todas íbamos a ser reinas*, nos habla de una pertenencia grupal y de unas expectativas no colmadas, incluso sin que la lectora o el lector conozca el intertexto de Mistral. La *implicatura* que el lector añade al enunciado ‘Todas íbamos a ser reinas’ es ‘... pero no lo fuimos finalmente’. Desde la ideología patriarcal, la reina del hogar es el ama de casa, aunque desde una perspectiva feminista que deconstruya esta imagen, esta etiqueta se interpreta irónicamente: la reina del hogar es, en realidad, su esclava. Uno de los personajes femeninos se casa con un marino –ausente del hogar casi todo el tiempo- que muere en el mar: “Rosalía besó marino/ ya desposado con el mar,/ y al besador, en las Guaitecas,/ se lo comió la tempestad.” (Mistral, 2001: 384). Otro de los personajes femeninos queda anulado por la esclavitud de la vida doméstica: “Soledad crió siete hermanos/y su sangre dejó en su pan, y sus

ojos quedaron negros/de no haber visto nunca el mar.” (Mistral, 2001: 384).

EL poema de Mistral termina con la posibilidad de superar el sometimiento impuesto por el patriarcado. La posibilidad de la libertad queda sugerida en el poema: “Pero en el valle de Elqui, donde/ son cien montañas o son más,/ cantan las otras que vinieron /y las que vienen cantarán:/ -”En la tierra seremos reinas,/ y de verídico reinar,/ y siendo grandes nuestros reinos, /llegaremos todas al mar.” (Mistral, 2001: 385). Generaciones futuras de mujeres vendrán a colmar sus expectativas de libertad, futuro que en la novela de Britton se representa como realidad parcialmente cumplida. En este sentido, la novela se puede entender como una prolepsis o secuela del poema. Lo que en el poema aparece como posibilidad, en términos alegóricos (reinar sobre la tierra, el valle de Elqui, en Chile, y alcanzar el mar), en la novela es un proyecto parcialmente cumplido. Es decir, el significado último de *ser reinas*, tanto en el poema de Mistral como en la novela de Britton, no implica ser reinas consortes, o seres incompletos sin la contrapartida

masculina, sino ser dueñas de su sexualidad y de una posición propia en el espacio público.

4. La organización formal de *Todas íbamos a ser reinas: el soliloquio*

La enunciación de la novela es autodiegética: en primera persona, cada personaje habla de los acontecimientos que ha protagonizado, de sus propios fracasos, resignaciones, logros y liberaciones. Considera Orozco Vera (1994: 303) que la visión subjetiva (es decir, la focalización interna) “constituye un procedimiento adecuado para presentar la realidad desde el ser humano fracasado, desde la experiencia marginal y enajenada del denominado segundo sexo.” Este punto de vista es el que se presenta en *Todas íbamos a ser reinas*. Cristina, Gloriela, Martha y Charito expresan soliloquios a los que el lector tiene acceso (al estilo del que se ofrece, por ejemplo, en *Cinco horas con Mario*, de Miguel Delibes, con un solo hablante femenino). Cada soliloquio constituye un capítulo de la novela. El siguiente cuadro muestra la voz enunciativa y la cronología de la

Cuadro 1

Cristina	Gloriela	Martha	Charito	Todas
1989	1951	1951	1953	1989
1949	1956	1963	1980	
1950				
1951-1953				
1954				
1955				
1956				
1990-1993				
Primera persona	Primera persona	Primera persona	Primera persona	Tercera persona

Fuente: Elaboración propia

enunciación de cada uno de ellos. Organizados cronológicamente, y dirigidos a evaluar el pasado de cada personaje mediante el relato de sus recuerdos, estos soliloquios muestran la evolución de las vidas de un grupo de cuatro amigas durante más de cuarenta años.

Estos personajes también emprenden, intradiegeticamente, otras prácticas enunciativas. Cristina comienza la escritura de un diario, recurso típico de la novela de formación femenina. La escritura de un diario está motivada por un acontecimiento excepcional en la vida de una persona y, en el caso de Cristina, este último es su viaje a Cuba y su ingreso en el Colegio Nuestra Señora de Fátima de La Habana:

Necesitaba encerrar esas nuevas emociones en algún lugar seguro, mío solamente, para evitar que se desbordaran y ese mismo día comencé a escribir el diario que aún conservo. Mucho después, las otras obligadas por Sor Angelus, comenzaron a anotar algo de su vida cada día, ya que según ella, cuando uno se enfrenta con el pasado y lo examina cuidadosamente, es posible mejorar el futuro y evitar errores.⁶

Se puede considerar el diario como una de las primeras ocasiones que tiene la adolescente para reflexionar sobre su vida cotidiana, para evaluarla y reorientarla. La cita anterior nos ofrece el motivo de la escritura del diario de Cristina, el de encerrar emociones novedosas en algún lugar seguro (para evitar que se desborden), con el objetivo final de recuperar las experiencias en una lectura posterior y reflexionar sobre ellas. En cambio, el estímulo que guía la escritura de

los diarios de las amigas de Cristina parte de una de sus maestras, Sor Angelus. El hecho de que estuvieran 'obligadas' permite inferir que se dedicaron por poco tiempo a esta actividad.

Este género cumple un papel importante en el proceso de formación de la subjetividad femenina juvenil. Alberca (2010: 9-25) identifica en la institución escolar y en la familiar los estímulos, desde el siglo XIX, para la práctica de este género. Asimismo, considero que el diario podría interpretarse como uno de los *espacios propios* que Virginia Woolf les propone a las jóvenes escritoras como recurso imprescindible para el inicio de una carrera profesional. Es, en suma, un importante instrumento de formación: le permite a la adolescente razonar las emociones que le provocan las nuevas etapas vitales. Como declara Alberca (2010: 17), [I] "los diarios de las adolescentes son la crónica de una profunda metamorfosis y por tanto responden a lo que conocemos como diario de crisis". También Caballé (1996: 100-1) sitúa la práctica diarística como propia de la adolescencia y de la feminidad, colectivos que viven estados de incertidumbre o de inseguridad.

Los espacios o sistemas de vida organizados a partir de la *reclusión* siempre han motivado el inicio de *diarios personales*⁷. La escritura que se ocupa del yo necesita de la *introversión*. En este sentido, Catelli (1996: 92-

7 Los conventos, por ejemplo, son espacios de reflexión donde las monjas han escrito diarios leídos por sus confesores o por sus compañeras. El ejemplo más famoso es la *Vida de Santa Teresa*. Otro encierro, en este último caso, secular, que incentiva la escritura de un diario es el caso de Ana Ozores, en *La regenta*, que a su vez sigue el modelo teresiano, como ejemplo de la mujer burguesa que tematiza en su escritura el *ennui*, provocado por la monotonía del interior hogareño.

6 Rosa María Britton, *Todas íbamos a ser reinas*, Bogotá, Paza y Janés, 2000, 53. A partir de este momento, toda cita de la novela proviene de esta edición.

95) relaciona el surgimiento del *diario íntimo* en el siglo XIX con la posición femenina del *ángel del hogar*, encarcelada en el espacio doméstico, que deseaba expresar las contradicciones, las angustias y las amenazas de este encierro. Otro espacio de reclusión que pude motivar la escritura de un diario, en obras fácticas o de ficción, es el *internado* juvenil, como sucede en *Todas íbamos a ser reinas*. Las reflexiones que incorpora en la escritura de su diario le permiten a la joven definir etapas y avanzar en su proceso formativo: “Respecto de lo simbólico, los sujetos se sitúan para definirse, aunque esa definición sea funcional y precaria.” (Catelli, 1996: 97). El diario es sitio donde se registra, por ejemplo, el proceso de independencia de la hija frente a sus padres, o la emergencia del interés hacia la sexualidad.

En *Todas íbamos a ser reinas*, la única integrante del grupo de amigas que muere prematuramente, Susana, no escribió ningún diario en su adolescencia. Solo en Cristina encontramos la confrontación del adulto con su diario de juventud: el individuo reconoce un *Otro* en su propia escritura; toma distancia crítica de su juventud, gracias a la relectura del diario, actividad típica de sus autoras, que les permite reconocer su transformación identitaria:

(Leo y releo estas notas del diario de Cristina cuando era una niña sin complicaciones y no la reconozco. ¿Es que en verdad alguna vez fui así de *naive*? La letra es redondeada, precisa, sin apuros, tan segura de sí misma enfrentándose a un mundo blanco y negro. Entonces aún no habían aparecido los grises que colorean y cambian nuestras vidas. ¡Cuánto la añoro!) (en cursiva en el original) (55).

Al confrontar la identidad pretérita y la presente, toma conciencia de la evolución de su personalidad.

5. Los espacios de formación en *Todas íbamos a ser reinas*

5.1. El internado de monjas

El *Bildungsroman* femenino supone un proceso de autoconocimiento. Pero asimismo, si se encuentra inmersa en un sistema educativo formal, la joven contará con la figura de un maestro o tutor. En *Todas íbamos a ser reinas*, estas guías son las *monjas*. Aunque las adolescentes Cristina, Martha, Gloriela y Charito las ‘miran’ con antipatía, reconocen, ya maduras, su interés en convertirlas en mujeres autónomas. Es decir, son aquellos sujetos operadores, desde la *semiótica greimasiana*, que les permite a las jóvenes tomar conciencia del lugar subordinado que ocupan en la sociedad y la necesidad de superar esta situación.

Cristina, en la entrada de 1950, recuerda cómo la priora, sor Ángelus, le pedía su atención para inculcarle la necesidad de que en el futuro nunca tuviera que depender de nadie. Los valores de esta monja, alejados del patriarcado, suscita en Cristina (en 1950) el reconocimiento a su labor:

Su perenne mensaje cala. Comenzamos a examinar las películas románticas con algo de desconfianza. En mi memoria aparecen imágenes de mi padre exigiendo cuentas de cada centavo gastado en la casa y el recuerdo quema y molesta. Sería mucho mejor ir por la vida con esfuerzo propio sin tener que depender de nadie. (67)

El consejo de la monja incita en la alumna la evaluación de una situación hasta entonces naturalizada o normalizada. Acaba por comprender que su posición social como mujer depende de las definiciones procedentes del patriarcado. Además, reconoce la necesidad de una situación alternativa, en la que se eliminen los lazos de dependencia jerárquica de la mujer dentro del matrimonio. Este agradecimiento hacia las monjas es mencionado de nuevo por Cristina: “Entre todas ellas habían hecho de mí un ser pensante, independiente de las ataduras impuestas por mi sexo, deseosa de superarme, de llegar a ser alguien.” (131). Es decir, Cristina aprende de las monjas la necesidad de rechazar las convenciones sociales patriarcales impuestas a la mujer burguesa y pequeño-burguesa en la Cuba de los años cincuenta.

Más adelante, en la Universidad, Cristina comienza a interesarse por los acontecimientos políticos (la lucha contra la dictadura de Batista): “Mi mundo había cambiado completamente. Al comenzar el curso en septiembre, era otra y de Nuestra Señora de Fátima solamente quedaba el anillo con el sello azul en mi dedo anular y un ligero aire de superioridad al saberme casi reina.” (133). Ha cambiado, en la universidad, la semántica que tiene el término *reina*, frente al que tenía en los primeros años de colegio. *Ser reina* implica ahora, ya joven universitaria, cumplir las expectativas de emancipación social.

Son varios los momentos clave, en el proceso de formación del individuo, en los que confronta sus experiencias presentes con las precedentes y llega a reconocer una disonancia entre ambas. En *Todas íbamos a ser reinas*, uno

de ellos se presenta cuando las muchachas dejan el núcleo familiar e ingresan en el internado, primera experiencia de independencia personal. Así ocurre cuando Cristina llega por primera vez al colegio de Nuestra Señora de Fátima: “El colegio visto de cerca en poco semejaba los brillantes folletos que capturaron mi imaginación. El gran patio desolado y gris, la plantas algo mustias por el calor del verano, la ausencia de niñas de sonrisa feliz me hicieron sentir vagamente desilusionada.” (43). Otro de los hechos pretéritos más recordados por todo adulto son aquellos caracterizados por la *recapitulación*, por el replanteamiento de la vida personal. Cristina, por ejemplo, recuerda el regreso a su país natal, Panamá, un año después de su incorporación al internado cubano, en sus primeras vacaciones: “A mediados de junio volé a Panamá y me percaté que miraba con algo de desdén todas esas cosas que me habían emocionado tanto en mi primer viaje. Había crecido.” (99). Muchos años más tarde, asimismo, reflexiona sobre los cambios en su actitud ante la santería: “Yo, que me dedicaba por entonces a jactarme públicamente de una cuantas herejías en contra de la iglesia católica, no me iba a dejar impresionar por santos que tocan bongó y hablan en lucumí. Mucho después, me interesé en estudiar esas creencias” (96). Ciertos acontecimientos críticos cambian la personalidad del individuo que los ha sufrido y son objeto de reflexión desde el recuerdo. Al reflexionar sobre el suicidio de su amiga Susana, Cristina afirma: “Lo que sí me consta es que nunca volví a ser la misma. [...] Por primera vez enfrenté la terrible finalidad de la muerte a destiempo y me sentí vacía por dentro.” (127).

Frente a los momentos de crisis, parte del aprendizaje del ser humano es hacer las *paces* con el pasado, lograr que los acontecimientos pretéritos no sigan determinando las decisiones del presente. Esta toma de conciencia se plantea en el corto viaje de Charito a la Cuba castrista (entrada de 1980) y su visita al colegio de Nuestra Señora de Fátima:

En el fondo de mi alma desde siempre había anhelado regresar a Nuestra Señora de Fátima, triunfadora, importante, para hacerles tragar mi presencia a las monjas que no tendrían más remedio que admitir su equivocación al haberme expulsado de su seno; fantasías que alimentaba sin atreverme a vocearlas y allí frente a ese triste cascarón verde, ausente de monjas y amigas, que en nada semejaba mis recuerdos, me fui despojando de los resentimientos. (249)

Hacer las paces con el pasado supone reconocer que algunas etapas de la vida han concluido, tomar conciencia del paso del tiempo, de la evolución de la identidad personal, del camino realizado.

5.2. Las relaciones familiares

Dos acontecimientos aceleran el proceso formativo del grupo de amigas que protagoniza los soliloquios de la novela: la separación de los padres (el desarrollo de las relaciones familiares a distancia, con su ingreso en el internado) y el exilio de Cuba.

Los primeros soliloquios de Gloriela, Martha y Charito se centran, primero que todo, en las relaciones familiares. Martha, por ejemplo, explica cómo el retraso *mental* de su hermano

determinó la vida de su familia (81-89). El primer soliloquio de Charito, por su parte, detalla sus primeros años de vida en el ingenio *La esperanza* y los conflictos con sus padres, que giran alrededor de su destino educativo.

A medida que la década de los años cincuenta finaliza, se presenta una mayor preocupación en Cristina, Martha, Charito y Gloriela por las consecuencias que los acontecimientos políticos cubanos podrán tener en sus vidas personales. Estos últimos, en un principio, suponen solo un ruido de fondo en la vida de este grupo de amigas, como en los siguientes recuerdos de Cristina: “Algunas noticias inquietantes comenzaron a filtrarse a través de los gruesos muros del colegio: la política en el país andaba de mal en peor. [...] Sin saberlo, era testigo de una historia que cambiaría la faz de América Latina por tres décadas.” (101-102); “En seguida aprendimos a deletrear la palabra exilio, cuando unas cuantas pupilas desaparecieron. [...] En Nuestra Señora de Fátima todo siguió igual. [...] Las monjas nos aislaban de los sucesos que envenenaban lentamente la misma fibra de la sociedad cubana.” (104-105). Pero los acontecimientos sociopolíticos comienzan a incidir directamente en la vida de las cuatro muchachas, con motivo de la sustitución del presidente Carlos Prío Socarrás por el general Fulgencio Batista y Zaldívar, hasta que se produce su exilio con el triunfo de la revolución castrista.

6. La refutación de las expectativas patriarcales y la asunción de un proyecto femenino propio

Después de décadas de separación, Cristina se opone a los primeros intentos de sus

antiguas amigas de tener un reencuentro. Quiere evitar el recuerdo de lo que asume como un fracaso parcial de su proceso formativo, su incapacidad –y el de su grupo de amigas- para evitar el suicidio de Susana (dolor que todas ellas reprimieron por muchos años): “Al volver a reunirnos, en realidad buscábamos una disculpa a sucesos que nos dolía bastante recordar y mucho más justificar, pero insistimos en hacerlo, celebrando una especie de exorcismo sentimental.” (9). Sin embargo, finalmente se produce el encuentro con sus amigas, en 1989, lleno de reproches mutuos. Es entonces cuando Cristina decide escribir una novela titulada *Todas íbamos a ser reinas* (en este punto, la novela de Britton se convierte en una metanovela), pero duda entre escribir un relato triunfal o desencantado. Incluso se plantea la posibilidad de ‘tergiversar’ el pasado para que consiga redactar un *Bildungsroman* femenino exitoso.

“soy capaz de traicionar verdades y disimular mentiras, envolviéndolas con el manto de la narrativa adecuada [...]. Por ello *mis reinas serán egoístamente triunfadoras*, sin fallos ni errores (...). Los hombres en esa historia jugarán un papel secundario (...) Al final, ni yo misma sabré discernir realidad de la fantasía. Me siento omnipotente, con derecho a la vida y muerte de cada uno de los personajes.” (la cursiva es añadida) (301-2).

Cristina no cumplirá este propósito. Escribirá sobre los parciales éxitos y fracasos del grupo, y los publicará precisamente en la novela que el lector empírico tiene entre sus manos (*Todas íbamos a ser reinas*). El hecho de ofrecer un fracaso formativo permitirá a Cristina, como escritora,

convertirse en guía para el proceso educativo de sus potenciales lectoras. Si estas últimas leen la historia de un parcial fracaso formativo femenino, podrán enfrentar con éxito, en aparente paradoja, el desarrollo de su identidad. Cristina, en una *alusión literaria*, declara que su proceso vital y el de sus compañeras se puede comparar con el de los personajes femeninos del poema de Gabriela Mistral. Y de la misma manera que el yo-lírico declara, al final del poema, que llegarán nuevas mujeres que no seguirán los pasos de Rosalía, Ifigenia, Lucila y Soledad, asimismo Cristina afirma que, si se decide a escribir sobre ella y su grupo de amigas, lo hará “con el ánimo de prevenir a otras para que no cometan los mismos errores.” (295). Es decir, la novela que escribe Cristina, *Todas íbamos a ser reinas*, se puede convertir a su vez en un importante *instrumento de formación* para las lectoras que encaren su lectura. El *Bildungsroman* femenino no solo lo es porque representa personajes que aprenden durante su proceso formativo, sino también porque incide en la formación de sus lectoras.

El *fracaso formativo* en el ámbito *afectivo* supone, en todo caso, para el grupo de amigas de la novela, un éxito en la afirmación de su identidad femenina. Cristina sintetiza esta situación de relativo fracaso y relativo éxito:

“Las cuatro hemos tenido mucho éxito, aunque la vida nos haya propinado algunos golpes bajos. Gloriela, millonaria y reina de Miami, Charito, reina de la *culture physique* en dos continentes, Martha, reina de la cocina española en Estados Unidos. La primera casada cuatro veces por conveniencia, prisionera de la vanidad, el tiempo fue su peor enemigo;

la segunda separada del marido, los hijos en Europa y la pobre Martha aferrada al amor de su vida sin esperanzas. La soledad atormenta sus días. ¿Y yo? Me casé tarde y por amor; nuestras profesiones tan distintas nos metieron en un atolladero sin solución ni hijos. Diez años de peleas y discusiones inútiles acabaron en divorcio. Vivo atorada de trabajo entre pacientes y libros y la fama que ambicionaba ha llegado algo tarde, el tiempo no me alcanza para disfrutar de la vida metida en un laberinto de mi autoría.” (en cursiva en el original) (295).

En una sociedad que sigue siendo patriarcal, la mujer no tiene libertad de elección. Ya en su adolescencia, las monjas, que educaron a estas mujeres para que fueran independientes, les comunican los dilemas a los que sigue enfrentándose la mujer en Occidente: “<<No es posible tenerlo todo>>- nos advertía sor Angelus, aunque bajo cuerda insistía que era nuestro deber tratar.” (295). La mujer, en el sistema social patriarcal, se enfrenta a dilemas irresolubles: el fracaso en el ámbito afectivo es el que ‘permite’ muchas veces el éxito –por tal motivo, amargo- en el ámbito profesional.

7. Conclusión

Todas íbamos a ser reinas supone un ejemplo de literatura femenina y feminista centroamericana desde el género del *Bildungsroman*. Las novelas de formación ofrecen el proceso formativo de un individuo desde la infancia hasta la etapa adulta, y esto sucede en la novela analizada. Esta novela, en todo caso, presenta una ruptura enunciativa con el modelo más tradicional, centrado en un único personaje:

accedemos al proceso formativo de varias mujeres. Es una novela polifónica de personajes femeninos que tienen las mismas vivencias en la etapa del internado educativo, pero que divergen en su trasfondo familiar y en sus experiencias adultas. Más concretamente, es un *Bildungsroman* femenino donde el lector accede a las *pruebas* del proceso formativo que encaran sus protagonistas, quienes negocian su sexualidad, sus relaciones parentales, el grado de emancipación femenina que pueden alcanzar en una sociedad patriarcal, su ingreso y ubicación en la esfera pública.

Es, por una parte, un *Bildungsroman* que tematiza las *expectativas frustradas* de un grupo de muchachas que, en su vida adulta, esperaban ser las reinas del hogar patriarcal. Sin embargo, su proceso formativo es exitoso si pensamos en la capacidad que tienen los personajes femeninos de esta novela para liberarse de este último enfoque tradicional. Sus previas expectativas matrimoniales han fracasado, pero terminan asumiendo esta experiencia, después de un largo proceso reflexivo, como un acontecimiento positivo que les ha permitido liberarse de un yugo en el que ya no creen, el patriarcado. Esta liberación les ha permitido alcanzar, a cambio, el éxito profesional.

Cristina se convierte en doctora y escritora respetada; Martha es propietaria de algunos restaurantes; Charito, de una cadena de gimnasios; por su parte, Gloriela termina con tener una amplia ‘holgura’ económica.

La escritora panameña Britton, como ha expuesto Chen (2007), ofrece en sus novelas y cuentos la toma de conciencia y el desafío de la mujer burguesa y pequeña burguesa hacia el

encierro en el hogar, así como la agresión física y sexual que sufre en el patriarcado. Resignifica un modelo genérico tradicional como es el melodrama, que Monsiváis (1994) ha estudiado tanto en la literatura como en el cine. En sus relatos, mujeres inicialmente limitadas o destinadas en un principio al espacio hogareño en el papel 'predestinado' de esposas llegan a problematizar, finalmente, los roles sexistas que la sociedad patriarcal les ha impuesto, sin que lleguen tampoco a adoptar las tácticas reivindicativas políticas de los movimientos feministas (Santiago-Stommes, 2007). La narrativa sentimental tradicional siempre ha representado la narrativa del noviazgo (Sarlo, 2011), una más entre las prácticas amorosas, aquellas que Martín Gaité (1987a; 1987b) ha investigado en dos oportunidades en la cultura española. En cambio, podemos afirmar que aquellos relatos y novelas que critican la compulsión patriarcal a que la mujer se convierta en reina del hogar (proyecto ya presente desde los internados femeninos para muchacas, por ejemplo), arrinconan la temática del noviazgo para centrarse en la institución matrimonial, como hace Britton en su narrativa.

Sin llegar a ser un *Künstlerroman* o *novela de artista o escritor/escritora* (las reflexiones metaliterarias se encuentran hacia al final de la novela), *Todas íbamos a ser reinas* es un *Bildungsroman* femenino donde se retrata el proceso de formación de una escritora, sincera en su representación de la experiencia femenina. Precisamente esta sinceridad se convierte en base para el proceso formativo de lectoras en proceso de construcción de su propia identidad.

8. Bibliografía

- Alberca, Manuel. 2010. "Las hijas de Ana Frank. Diarios íntimos y adolescencia", *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 36 (2), 9-25.
- Aizenburg, Edna. 1985. "El Bildungsroman fracasado en Latinoamérica: el caso de Ifigenia de Teresa de la Parra", *Revista Iberoamericana* 51 (132-33): 539-46.
- Bohórquez, Douglas. 2005-6. "Novela de formación y formación de la novela en los inicios del siglo XX en Venezuela", *Cuadernos del CILHA*, 7-8,
- Bajtín, M. Mijail. 1998. "La novela de educación y su importancia en la historia del realismo". En: *Estética de la creación verbal*. México: México.
- Blanchot, Maurice. "El diario íntimo y el relato", *Revista de Occidente*, n. 182-183, 47-55.
- Bou, Enric. 1996. "El diario: periferia y literatura", *Revista de Occidente*, n. 182-183, 121-136.
- Britton, Rosa María. 2000. *Todas íbamos a ser reinas*. Bogotá: Paza y Janés.
- Castilla del Pino, Carlos. 1996. "Teoría de la intimidad". *Revista de Occidente*, 182-183.
- Caballé, Anna. 1996. Ego tristes (El diario íntimo en España)", *Revista de Occidente*, 182-183, 99-121.
- Catelli, Nora. 1996. "El diario íntimo: una posición femenina", *Revista de Occidente*, 182-183, 87-99.
- Chen, Jorge. 2007. "La cultura popular en *La nariz invisible y otros misterios*: la función de la 'brujería' y el melodrama". En: *Rosa María Britton ante la crítica*. Madrid: Editorial

- Verbum, 66-78.
- Didier, Béatrice. 1996. "El diario, ¿Forma abierta?", *Revista de Occidente*, 182-183.
- Kleinbord Labovitz, Esther. 1986. *The Myth of the Heroine: The Female Bildungsroman in the Twentieth Century*. Dorothy Richardson, Simone de Beauvoir, Doris Lessing, Christa Wolf. Peter Lang.
- Girard, Alain. 1996. "El diario como género literario", *Revista de Occidente*, 182-183.
- González López, María Cristina. *Visión sociopolítica en la novelística de Silvia Bullrich*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Laforet, Carmen. 2000. *Nada*. Barcelona: Editorial Destino.
- Lejeune, Philippe. 1996. "La práctica del diario personal: una investigación (1986-1996)", *Revista de Occidente*, 182-183.
- López Cruz, Humberto (ed.). *Rosa María Britton ante la crítica*. Madrid: Editorial Verbum.
- Lukács, György. 2010 [1920]. *Teoría de la novela. Un ensayo histórico-filosófico sobre las formas de la gran literatura épica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.
- Marchese, Angelo y Joaquín Forradellas. 1997. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- Martín Gaité, Carmen. 1987. *Usos amorosos del dieciocho en España*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Gaité, Carmen. 1987. *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Mistral, Gabriela. 2001. "Todas íbamos a ser reinas". En: *Poesías completas* (Estudio preliminar y referencias cronológicas de Jaime Quezada). Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Monsiváis, Carlos. 1994. "Se sufre, pero se aprende". En: Carlos Monsiváis y Carlos Bonfill. *A través del espejo. El cine mexicano y su público*. México: Ediciones El Milagro/Instituto Mexicano de Cinematografía, 99-224.
- Orozco Vera, María Jesús. 1994. "La forma autobiográfica como configuración del discurso literario femenino en la narrativa de Marta Brunet, Ma. F. Yáñez, Ma. L. Bombal y Ma C. Geel", *Anales de literatura hispanoamericana*, 23, 295-313.
- Parsons, Deborah L. 2000. *Streetwalking the Metropolis. Women, the City and Modernity*. Oxford: Oxford University Press.
- Mocek, Isabela. 2005. *Nada de Carmen Laforet: el proceso de maduración de la protagonista como un ejemplo de emancipación femenina*. Tesis de Máster en Educación en Igualdad de Género y Políticas de Igualdad.
- Rivas, Luz Marina. 2000. "Los caminos de la memoria femenina: de la escritura íntima a la novela histórica", *Iberoamericana*, 78/9, 224-240.
- Romeu, Raquel. 2007. "Todas íbamos a ser reinas: La Habana de una colegiala panameña". En: *Rosa María Britton ante la crítica*. Madrid: Editorial Verbum, 106-117.
- Santiago-Stommes, Ivelisse. 2007. "¿Liberación o prisión? El movimiento de liberación femenina cuestionado en "Semana de la

- mujer” y otras calamidades de Rosa María Britton”. En: Humberto López Cruz (ed.). *Rosa María Britton ante la crítica*. Madrid: Editorial Verbum.
- Sarlo, Beatriz. 2011. *El imperio de los sentimientos. Narraciones de circulación periódica en la Argentina* (1ª ed., 1985). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Suleiman, Susan. 1979. “La Structure d’apprentissage: *Bildungsroman* et roman à thèse,” *Poétique*, 37, 24-42.
- Woolf, Virginia. 1967. *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.