



El Bildungsroman femenino: análisis de la novela de formación *Un karma pesante*

María Reyes Ferrer

Departamento de Filología Francesa, Italiana, Románica y Árabe, Facultad de Letras, Universidad de Murcia. Calle Santo Cristo, s/n, 30001. Murcia, España. E-mail: Maria.reyes1@um.es

RESUMEN. El presente trabajo tiene como objetivo abordar las diferencias existentes entre el *Bildungsroman* clásico y la novela de formación femenina, tal y como venían apuntando diversos estudios que surgieron a partir de la década de los 80. Para ello, se analizará la obra de escritora italiana Daria Bignardi, *Un karma pesante*, y se prestará especial atención a las estrategias narrativas que evidencian una clara ruptura con el canon literario tradicional. Estas diferencias apuntan tanto a la representación del proceso de formación del sujeto como a aspectos más formales del discurso, proponiendo así nuevas herramientas de análisis para un género que subvierte los valores literarios clásicos.

Palabras clave: *bildungsroman* femenino, novela de aprendizaje, protagonista femenina, literatura italiana femenina.

The female Bildungsroman: an analysis of the novel of formation in *Un karma pesante*

ABSTRACT. The present paper aims to address the differences between the classic *Bildungsroman* and the novel of female formation as several studies that have emerged since the 80s have pointed out. For this, the work of the Italian writer Daria Bignardi, *Un karma pesante*, will be analyzed, and special attention will be paid to narrative strategies that clearly challenge the traditional literary canon. These differences point to the representation of the process of formation of the subject and to more formal aspects of the discourse and thereby proposing new tools of analysis for a genre that subverts more traditional literary values.

Keywords: female bildungsroman, novel of education, female character, female Italian literature.

Introducción

Introducción al *Bildungsroman* femenino: una desviación del género tradicional

La novela de formación o novela de aprendizaje¹ hace referencia a un género novelesco que muestra el proceso de crecimiento y transformación física, psicológica y moral, que sufre un personaje desde su niñez hasta la edad adulta. El término germano con el que generalmente viene denominado este género, *Bildungsroman*, fue acuñado por el filólogo Karl von Morgenstern y, años más tarde, el neologismo tuvo un gran éxito gracias al estudio realizado por Wilhelm Dilthey en 1870 acerca de la obra de Johann Wolfgang von Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Dilthey considera esta novela como el prototipo del *Bildungsroman*, puesto que el personaje principal se ve envuelto en una doble misión: lograr completar su formación personal e integrarse en la sociedad. La doble tarea a la que se enfrenta el héroe

es común en todas las novelas de formación, que se definen, a grandes rasgos, como

[...] las experiencias de un joven protagonista, desde su niñez o adolescencia hasta su madurez, en un proceso de aprendizaje cuya finalidad es lograr la consolidación de la personalidad del individuo y su integración en la sociedad (Gómez Viu, 2009, p. 107).

La definición del *Bildungsroman* presenta varias problemáticas, puesto que

[...] la inclusión de un número mayor o menor de textos en este género depende de la mayor o menor amplitud que se quiera dar al concepto (López Gallego, 2013, p. 64).

Muchos estudiosos relacionan el género con un tiempo y un espacio determinados, como el Romanticismo alemán, mientras que otros teóricos optan por sobrepasar los márgenes espaciales y temporales, abarcando obras escritas en diferentes periodos literarios que reflejan aspectos sociales y culturales muy variados, como *What Maisie knew* de Henry James (1897), *Great expectations* de Charles Dickens (1861), *A portrait of the artist as a young man*, escrita por James Joyce (1916), *The history of Tom*

¹En este estudio se utilizarán indistintamente los términos '*Bildungsroman*', 'novela de formación' y 'novela de aprendizaje' puesto que, como Yohanna Abdala Mesa afirma, "[...] no parece existir un acuerdo sobre el tipo de novelas que pueden en realidad llevar el rótulo de origen alemán" (Abdala Mesa, 2003, p. 356).

Jones de Henry Fielding (1749), *L'Education sentimentale* de Gustave Flaubert (1869) o *Siddhartha* de Hermann Hesse (1992). Este heterogéneo resultado se debe, en parte, a la amplitud conceptual que abarca el término. El *Bildungsroman* se ha utilizado para englobar géneros como el *Entwicklungsroman* o 'novela de desarrollo', *Erziehungsroman* o 'novela de aprendizaje' y, por último, *Kunstlerroman* o 'novela sobre el artista'. Aparece también estrechamente vinculado a la novela picaresca, la autobiográfica o la de caballerías, pues coinciden "[...] en su esquema de viaje, aventura y prueba" (López Gallego, 2013, p. 64).

En vista de lo anterior, definir y delimitar el género resulta complejo por el alcance literario del término. No obstante, si examinamos el *Bildungsroman* tradicional, una idea ligada al Romanticismo alemán y que vio nacer obras como la arriba señalada de Goethe, *Geschichte des Agathon* de Christoph Martin Wieland (1767) o la inacabada obra de *Heinrich von Ofterdingen* de Georg Philipp Friedrich von Hardenberg (1812), más conocido como Novalis, es posible extraer tres características que están presentes en estas obras y en otras posteriores que han seguido el modelo clásico. En primer lugar, estas novelas se centran en el desarrollo de un personaje, generalmente masculino, que cuenta sus vivencias en primera persona. El género del personaje suele coincidir con el del autor del texto, un hecho que influye en las estructuras y en los modelos lingüísticos utilizados y, por lo tanto, condiciona la visión que se plasma del mundo (Irigaray, 1974). En segundo lugar, a lo largo de la novela, el individuo se verá obligado a resolver los conflictos que surgen entre el sujeto y el entorno. Dichos conflictos no se presentan como obstáculos en su formación, sino que se configuran como etapas necesarias dentro de un proceso de desarrollo, que culminará con la madurez del personaje. Por último, como Melgar Pernías afirma,

[...] la evolución del héroe tiene lugar, así mismo, de acuerdo con los principios de libertad y autonomía del sujeto y promoción de un desarrollo armónico y ordenado (Melgar Pernías, 2012, p. 12).

Durante el proceso de formación y aprendizaje al que el lector asiste, el protagonista se debate entre los numerosos conflictos que surgen de las diferencias entre sus deseos personales y los intereses de la sociedad y, al final del relato, llegará a resolverlos para obtener una armonía consigo mismo y con el mundo que le rodea. El *Bildungsroman*, por tanto, no solo traza el proceso de aprendizaje del sujeto sino que también indaga en una doble búsqueda, social y espiritual, como

sugiere Annis Pratt (1981), basándose en los estudios de la teóloga Carol Christ (1980). Respecto a la búsqueda que el sujeto emprende acerca de su posición social, Pratt la define como

[...] the search for self in which the protagonist begins in alienation and seeks integration into the human community where he or she can develop more fully (Pratt, 1981, p. 135-136).

En lo que se refiere a la búsqueda espiritual e interior, esta estaría más relacionada con un viaje interior, "[...] the self's journey in relation to cosmic power and powers" (Pratt, 1981, p. 136).

Las novelas de aprendizaje, por lo tanto, se rigen por un eje dinámico de relaciones que se establecen entre la sociedad y el individuo, y que se ven influidas por diversos factores culturales, sociales y políticos, que van configurando la identidad del protagonista. Además, Yolanda A. Doub (2010) va más allá y propone otras categorías subjetivas que dan forma a la identidad del protagonista como son la raza y el género. Si nos centramos en la categoría de género como construcción cultural, y tomamos en consideración ese eje de relaciones que se crea entre el individuo y la sociedad, existe un desequilibrio entre el espacio interaccional de la mujer y del hombre:

However, given the differences in the socialization of boys and girls, many novels of female formation relate the Bildung of an older protagonist, whose self-cultivation was delayed by marriage (Doub, 2010, p. 7).

El matrimonio, la reclusión al espacio doméstico o los impedimentos que surgen tras acatar los roles tradicionales femeninos para una completa formación de la mujer, son algunos de los factores que hay que tener en cuenta a la hora de analizar el proceso de crecimiento del personaje masculino y femenino: "Mientras el héroe aprende a ser un adulto independiente la mujer debe aprender a ser sumisa y a depender de la protección de otro para su supervivencia" (Lagos-Pope, 1996, p. 34). En las novelas de formación femenina, las escritoras ponen de manifiesto la especificidad del género sexual y exploran, como sostiene Melgar Pernías, el dinamismo y la existencia femenina en detrimento de "[...] una feminidad estática y esencializada que puebla el imaginario masculino" (Melgar Pernías, 2012, p. 17).

A partir de 1980 surgen diversos estudios relacionados con este fenómeno y con la problemática que implica un análisis de la novela de formación femenina. En el ámbito norteamericano despuntan dos estudios claves, que analizan y proponen nuevas aproximaciones al *Bildungsroman*

femenino: el ya referenciado estudio de Annis Pratt, *Archetypal patterns in women's fiction* (1981) y *The voyage in: fictions of female development* (Abel, Hirsch, & Langland, 1983). Dentro de los estudios literarios hispanoamericanos, el ensayo de María Inés Lagos-Pope, *En tono mayor: relatos de formación de protagonista femenina en Hispanoamérica*, publicado en 1996, se propone aunar teorías feministas y cuestiones literarias, y trata así de dilucidar cuáles son los aspectos intrínsecos que caracterizan y definen un proceso de formación femenino. En estos tres estudios, al igual que en otros realizados posteriormente², se introducen ciertas variantes en el concepto tradicional de novela de formación, que se adaptan mejor a las obras escritas por mujeres y que tratan acerca del desarrollo y aprendizaje de un personaje femenino.

El *Bildungsroman* femenino se desvía ligeramente del género tradicional y subvierte “[...] los valores que se subrayan en su versión masculina” (Albín, 2008, p. 23), acentuando las divergencias que existen entre los deseos del sujeto femenino y las normas de conducta impuestas por la sociedad en la que vive. Por tanto, las principales características que se podrían tener en cuenta a la hora de diferenciar el *Bildungsroman* femenino del género tradicional son: el personaje que cuenta sus vivencias en primera persona es femenino, a diferencia del personaje propuesto por el modelo tradicional. Las novelas de formación femenina son escritas generalmente por mujeres, que tienden a subvertir las estructuras lingüísticas y estilísticas heredadas del modelo clásico, como apunta Melgar Pernías (2012). Respecto al entorno que rodea al sujeto, este se presenta como una estructura sociocultural patriarcal y, desde la conciencia de las mujeres, se aborda una visión crítica de la sociedad, que dificultará el desarrollo del personaje. En este caso, los conflictos a los que se enfrenta el personaje sí obstaculizan su desarrollo, que se presenta menos lineal, y comprometen su libertad y su autonomía, “[...] dejando al descubierto los mecanismos represivos que influyen poderosamente” y persiguen que “las protagonistas se subordinen al sistema genérico prevaleciente en sus sociedades” (Lagos-Pope, 1996, p. 28).

En vista de lo anterior, la novela de formación femenina o la novela del despertar, como la denomina Biruté Cipliauskaitė (1988), recurre a diversas estrategias que evidencian las diferencias entre las narrativas masculinas y femeninas. Las divergencias estriban principalmente en la representación del proceso de desarrollo de la protagonista, que suele ser “[...] menos directo y

más conflictivo” (Albín, 2008, p. 24), ya que la mujer aspira a alcanzar su independencia y rehúye de los patrones tradicionales de amor, familia, matrimonio y/o maternidad, utilizando estrategias de transgresión y de resistencia. Es posible enumerar algunas novelas que recogen estas características propias del *Bildungsroman* femenino, como *Lunga giovinezza* de Gabriella Magrini (1976) o *Mondanità* de Ginevra Bompiani (1980), la obra de la escritora chilena Isabel Allende *Cuentos de Eva Luna* (1989), Elena Poniatowska y su obra *Lilus KiKus* (1985), *Ifigenia* de Teresa de la Parra (1992) o *Las edades de Lulú* de Almudena Grandes (2004). En ellas, las protagonistas mantienen una relación con la sociedad y su entorno muy distinta a la que mantiene el héroe en las novelas tradicionales, un hecho que incide de manera directa en el desarrollo femenino y masculino.

A continuación se analizará la obra de la escritora italiana Daria Bignardi, *Un karma pesante*, y cómo esta se aleja del modelo clásico del *Bildungsroman* y utiliza unas estrategias narrativas y discursivas propias de las novelas de formación femeninas.

Un karma pesante: estructura de la obra

La obra de Bignardi, publicada en el año 2010, explora temas relacionados con la existencia del ser, con sus problemas, sus aspiraciones, las crisis de personalidad, los fracasos y los éxitos, que ayudarán a la protagonista a reconstruir los fragmentos de la propia identidad y completar así un proceso de formación en femenino.

La novela narra una parte de la vida de Eugenia Viola, desde la adolescencia hasta la madurez, a través de episodios relevantes de su existencia, narrados de manera anacrónica, en una sucesión de *flashbacks* que siguen un orden más sentimental que temporal. Se explora la formación de la feminidad dinámica de la joven directora de cine de 40 años, que comparte con el lector episodios de su vida, mostrando las luces y las sombras ligadas al crecimiento personal y a la formación de una identidad femenina. El relato inicia en el momento presente cuando, en mitad de un viaje aéreo, la protagonista sufre un achaque causado por el agotamiento y la tensión que le provoca el trabajo y el frenético ritmo marcado por el ‘todo o nada’, una forma de vida impuesta por ella misma desde que era joven. A partir de ese momento, las delicadas condiciones de salud, que revierten en factores psicológicos, le obligan a detenerse para reflexionar sobre su propia existencia y su crecimiento personal.

A través de la narración conocemos a la adolescente Eugenia de 13 años, que experimenta cambios físicos y sociales; a la que, con 20 años, emprende una angustiosa búsqueda de identidad y

² Cfr. Feng (1998), McWilliams (2009), o el capítulo dedicado al *bildungsroman* femenino en Lazzaro-Weis, (1993).

decide huir a Londres; a la Eugenia sobrecogida por el dolor prematuro de la muerte del padre; a la joven inquieta y versátil que se enamora, que vive y trabaja en Milán y en Nueva York, hasta que regresa a Italia y llega a ser la Eugenia del presente, una mujer que parece obtener todo lo que desea, que se resigna al amor imperfecto de su marido Pietro y que experimenta la maternidad, el único factor que parece darle sentido a su vida. La protagonista, sin embargo, llega a la edad adulta y continuará siendo asediada por múltiples conflictos internos, generados en buena parte por el entorno que la rodea, que la empujan a plantearse de manera incesante el verdadero sentido de la vida.

Eugenia relata su proceso de aprendizaje en primera persona y tan solo existe un único punto de vista, el de la protagonista, que tiene la función de narrador intradiegetico-homodiegetico, utilizando la terminología de Gerard Genette (1972). La estructura de la novela, dividida en 45 capítulos dedicados a diferentes fragmentos de su vida, está sujeta a la técnica del monólogo interior: Eugenia cuenta los episodios de su vida en un tiempo presente, el tiempo que coincide con la actividad mental. En su relato personal abundan los elementos autorreferenciales y, en consecuencia, el uso de los factores deícticos espacio-temporales y personales es muy elevado. En lo que concierne a la sintaxis, el monólogo interior se caracteriza por la ausencia de conexión entre las frases y, por lo tanto, los conectores discursivos son mínimos ya que, como sostiene Vanessa Palomo Berjaga (2010), la finalidad no es la de formular un texto cohesionado sino la de emular el pensamiento de los personajes. Según la estudiosa, la coherencia de los pensamientos es interrumpida por “[...] procesos asociativos de carácter totalmente egocéntricos” (Palomo Berjaga, 2010, p. 98), a través de los cuales los personajes vinculan unos pensamientos a otros sin una aparente conexión. Las frases se articulan como pensamientos breves y expresan ideas inconexas que, aparentemente, no mantienen un vínculo visible pero, a medida que avanza la narración, estas asumen un significado dentro del conjunto del texto. Los siguientes fragmentos son un ejemplo de la imitación del pensamiento inconexo de Eugenia:

Ho trovato duecento sterline, per mantenermi fino a quando troverò lavoro. Il mio inglese è ridicolo e da quando ho lasciato il Conte sono ingrassata. Mi sono fatta fare un taglio di capelli scalato, che mi sta malissimo. In Italia mio padre sta morendo (Bignardi, 2010, p. 24)

[...] il direct marketing è il gradino più basso della pubblicità, ma partire dal basso è la mia specialità. Ho deciso che Milano sarà la mia nuova Londra. Qualunque cosa possa dire mia madre, non importa.

Con Luca, non parliamo da due anni: sarà solo contento se vado via. A ottobre parto (Bignardi, 2010, p. 48).

Además, esta técnica narrativa no solo emula los pensamientos de los personajes sino que, a su vez, imita el acelerado ritmo de vida del ‘todo o nada’, el “[...] tutto e subito, o tutto o niente” (Bignardi, 2010, p. 24).

La formación de Eugenia y el *bildungsroman* femenino

Como se comentó con anterioridad, es posible encuadrar la novela en cuestión dentro del género del *Bildungsroman* femenino, por su discurso subversivo y por las diversas estrategias narrativas que evidencian las diferencias entre las narrativas masculinas y femeninas.

La novela de formación femenina, como se apuntó en la introducción, pretende subvertir el modelo tradicional del *Bildungsroman*, un objetivo que logra gracias al uso de la primera persona, entre otros factores. La estudiosa Birutė Ciplijauskaitė (1988) considera el uso del discurso femenino en primera persona el modo más adecuado para “[...] expresar la problemática femenina con voz propia, frente a la retórica de la novela clásica” (Orozco Vera, 1994, p. 296). Por lo tanto, la narración por parte de una primera persona femenina es una “[...] modalidad subversiva, que ofrece a la mujer-protagonista la capacidad de abordar, por sí misma, sus propias experiencias” (Orozco Vera, 1994, p. 296).

Por otra parte, y respecto a las estrategias propias que se utilizan en el *Bildungsroman* femenino para enfatizar las diferencias existentes con el modelo clásico y proponer otro más apropiado que represente el proceso de aprendizaje femenino, en la novela *Un karma pesante* se recurre a: la representación conflictual del proceso de formación del personaje femenino, la escritura fragmentada y la anacronía.

En lo que se refiere a la primera estrategia narrativa, el proceso de formación de la mujer va orientado hacia la obtención de su propia autonomía, una dirección que se opone a los valores sociales y culturales propios de la estructura patriarcal. Si se analiza el desarrollo de Eugenia, las tensiones entre sus deseos y las normas sociales son evidentes: su proceso de formación se puede resumir en una aceptación ocasional de una realidad que no le satisface, pero que le sirve de ayuda para continuar su desarrollo personal. Eugenia huye de los roles femeninos tradicionales que comportan el sacrificio de las propias aspiraciones y decide aceptar las consecuencias con tal de poder continuar su crecimiento personal. Un claro ejemplo de ello es cuando, tras el empeoramiento de la salud del padre,

la protagonista vuelve a Italia y se ve obligada a sacrificar una vida apenas iniciada por la unidad familiar, un hecho que le hace retroceder en su desarrollo personal. La delicada situación en la que se ve envuelta le causa un profundo malestar que la hace infeliz y la oprime, sofocando su desconsuelo en los recuerdos:

Sono tornata in Italia pensando e sognando in inglese e mi aggrappo a tutto quello che ha a che fare con Londra per evitare i lamenti del babbo, l'odore delle medicine e gli occhi di mia madre. Luca, da quando sono tornata, non c'è mai, e la mamma sembra darmi la colpa anche di quello (Bignardi, 2010, p. 44).

La figura de la hija sacrificada por la unión familiar y la servidumbre es común en la literatura y va acorde con las convenciones de la sociedad patriarcal. Sin embargo, Eugenia no soporta el hecho de vivir abnegada y, a pesar del dolor que le provoca la situación familiar, decide continuar construyendo su propio destino y opta, tras superar un proceso selectivo, transferirse a la ciudad de Padua, en busca de nuevas oportunidades laborales:

Quando dico a mio padre che ho vinto il concorso, piange. Cerco di consolarlo [...], ma lui piange le lacrime sfinite della malattia. Non mi sono mai sentita tanto vile come di fronte a quel pianto, ma non posso rinunciare a salvarmi (Bignardi, 2010, p. 44).

Esa liberación, o salvación como ella misma la califica, comporta el dolor de una decisión que será rechazada por la madre y por Luca, su hermano, con quien no hablará durante dos años. Además, y en relación con las diferencias que existen entre el proceso de crecimiento masculino y femenino, el comportamiento de Eugenia es aceptado en un hombre -como se puede apreciar por la ausencia de Luca tras la vuelta al hogar de su hermana-, pero será condenado en mujeres por ser, precisamente, una conducta que no se corresponde con su rol, como ella misma mantiene:

Mi è più familiare Valerio, che ha perso sua madre due anni fa in un incidente e quando suona il pianoforte gli viene ancora da piangere. Lui e io siamo i maschi di famiglia, i duri da consolare. A me però nessuno mi consola (Bignardi, 2010, p. 37).

Eugenia se siente desconsolada y sola, sin una figura que la guíe o la asesore en las decisiones que toma a lo largo de su proceso de aprendizaje. Siguiendo las teorías de la estudiosa Esther Labovitz, otra de las diferencias que se aprecian entre las novelas de formación masculinas y femeninas es la figura del guía/ mentor: “[e]very male hero of the *Bildungsroman* is guided by a mentor; something that the female heroine rarely acquires” (Labovitz, 1986, p. 24). La niña comienza su proceso de

aprendizaje sin un modelo representativo y continúa una búsqueda identitaria errante, debatiéndose entre cumplir las expectativas de matrimonio y, por lo tanto, determinar su rol social o, por el contrario, continuar experimentando un proceso de crecimiento autónomo, como hace Eugenia. Esta última opción presentará más obstáculos y planteará más dudas acerca del aprendizaje recibido y la construcción del sujeto femenino que crece y se forma sin referentes sociales y afectivos.

Otra estrategia que acentúa las divergencias entre el *Bildungsroman* femenino y masculino aparece en el campo del discurso y está estrechamente relacionada con un tipo de escritura fragmentada y sin un orden cronológico determinado: “[...] autobiographies by women tend to be less linear, unified, and chronological than men's autobiographies” (Gardiner, 1981, p. 355). Esta desviación en el orden del discurso con respecto al género clásico puede estar motivada por dos factores principales: el acercamiento al campo del psicoanálisis y la discontinuidad en el proceso de formación.

Respecto al primer punto, en las novelas de formación femenina existe una clara tendencia a imitar procedimientos propios de la disciplina psicoanalítica, cuando se trata de construir una identidad “[...] que va descubriéndose gracias a la introspección y el uso catártico de la palabra” (Torre Fica, 2000). La introspección, la concentración en el interior del sujeto, es el resultado de la opresión y la represión que la mujer sufre en la vida real, y este hecho deriva en una narración menos lineal y más subjetiva:

La narrativa adquiere puntos de contacto con procedimientos psicoanalíticos. La nueva novela intenta llamar la atención hacia aspectos antes descuidados, sirviéndose de un discurso ‘liberado’ como reacción a la represión social (Ciplijauskaitė, 1986, p. 398).

En lo que se refiere al segundo punto, la fragmentación de la escritura y del tiempo de la narración está también motivada por un desarrollo personal que no sigue un proceso gradual sino que, como Albín (2008) argumenta, se realiza a través de momentos epifánicos. Eugenia reconoce que, tras haber descuidado muchos aspectos de su vida, ha perdido un eje central de su existencia – “[...] non sono sempre stata così, da bambina ce l'avevo un centro” (Bignardi, 2010, p. 15)- que se ve sustituido por momentos epifánicos que no siguen una continuidad en su aprendizaje y rompen con la homogeneidad del proceso: a los 13 años inicia a experimentar grandes cambios ligados a factores sociales y factores biológicos. A los 20, su vida se ve marcada por acontecimientos como la muerte del

padre, la distancia familiar y, años más tarde, el matrimonio y la maternidad. Experimentar la maternidad es posiblemente la única vivencia que le ayuda a recuperar la centralidad en su vida y la guía hacia un desarrollo personal más lineal y uniforme: “Anche se quello che mi ha salvato sono state Rosa e Lucia: quando sono nate loro, sì che ero felice” (Bignardi, 2010, p. 171). El trabajo, por su parte, aparece como una forma de catarsis a través del cual logra expresar y liberar los sentimientos que la angustian, fomentando la búsqueda de la identidad personal:

Ma è stata dopo *La ragazza morta* che mi ha fatto sentire di aver trovato una strada. Con *La ragazza morta* sono diventata Eugenia Viola, una persona che mi assomiglia almeno un po' (Bignardi, 2010, p. 146).

Unido a la escritura fragmentada aparece el factor cronológico, que se ve alterado por el desfase que existe entre el tiempo de la historia y el tiempo de la narración. Siguiendo las teorías de Gerard Genette (1972), este tipo de desfase es propio de las anacronías narrativas, que marcan la discordancia entre dos órdenes temporales, concretamente de la analepsis. El tipo de analepsis más común que se utiliza en la novela de Bignardi es la interna homodiegética completiva ya que, a través de la narración, se llenan

[...] los vacíos del relato cuya narración fue omitida por el escritor en el momento oportuno y que luego recupera para facilitar al lector una información importante respecto de acontecimientos de mayor o menor relieve (Garrido Domínguez, 1996, p. 82).

La analepsis completiva, que también recibe el término de *renvois*, completa posteriormente lagunas del relato siguiendo una “[...] una lógica narrativa parcialmente independiente del transcurso del tiempo” (Genette, 1972, p. 75). A medida que avanza la narración es posible entender los verdaderos motivos que empujan a Eugenia a tomar decisiones, gracias al uso de la analepsis completiva. El viaje a Londres, que en un primer momento se presenta como la búsqueda de nuevas experiencias, se transforma en una forma de huida de la enfermedad del padre, una vez completadas las omisiones que la narradora hace de manera voluntaria. El personaje de Pietro aparece inicialmente como un personaje de escasa relevancia, que pasa desapercibido y del que no se conocen más datos. Adentrándonos en la narración se descubre que Pietro es su marido y que posiblemente la indiferencia con la que se habla de él es una consecuencia de la difícil relación que existe entre ambos, una información que se completa posteriormente. La narración es, por lo tanto, un

vaivén temporal y sentimental donde se entrelazan todas las decisiones que han contribuido a formar a la Eugenia del tiempo presente. Este vaivén es una consecuencia de la falta de linealidad que Eugenia experimenta en su proceso de formación y construcción identitaria femenina, un factor que tiene su repercusión en las estructuras narrativas que subvierten el canon para proponer nuevas formas de representación de la mujer.

El aprendizaje de Eugenia a través del dolor

El único elemento que parece seguir una línea espacio-temporal más o menos uniforme y que logra romper con la anacronía narrativa es el dolor, el elemento que acompañara a Eugenia a lo largo de su proceso de aprendizaje y que se afirmará como el verdadero *leitmotiv* de la novela: el dolor lacerante que siente por la muerte del padre y del Conde, su primera pareja, el dolor provocado por la soledad y las relaciones imperfectas, o el dolor emocional que se extiende hasta el plano físico y psicológico, y que acabará por extenuar a la protagonista hasta llegar al límite de la vida:

L'aria si blocca dentro al petto, non va giù. Ho il fiato mozzo e un macigno sul petto. Soffoco. Da due giorni respiro male. Pensavo fosse ansia: è un periodo di centocinquanta cose insieme. Invece sto morendo soffocata (Bignardi, 2010, p. 9).

El dolor es una de las consecuencias de la forma de vida de Eugenia, marcada por unos ritmos frenéticos y una escasa reflexión sobre la propia existencia, un hecho que le impide curar las heridas del pasado y que tienen una fuerte repercusión en el tiempo presente: “Mi piace il ‘tutto o niente’. Fosse per me vivrei così. Ma tutto o niente vale soltanto nei sogni degli adolescenti, dei mistici e dei pazzi” (Bignardi, 2010, p. 14).

En la edad adulta, Eugenia es consciente de que no es posible seguir los esquemas del ‘todo o nada’, y la novela adopta un tipo de estructura circular, a través de la cual la protagonista se enfrenta a los puntos de partida de su aprendizaje para aceptar el pasado y consolidar su crecimiento. Para ello, Eugenia y sus dos hijas deciden visitar a su tío Ruggero, una persona que le era muy querida y estimada hasta el día en el que este le dio la noticia de la enfermedad del padre:

Non dovevo dirlo a te, della malattia di tuo padre. L'ho fatto perché volevo proteggere Luca –che è sempre stato difficile, da bambino– o tua madre, neanche mi ricordo: avevo pensato che eri la più forte e che per un po' potevi occupartene da sola. Invece eri giovane. Lo so cos'hai passato, mi dispiace tanto (Bignardi, 2010, p. 200).

Tras oír el arrepentimiento de Ruggero y recordar la dureza e indiferencia con la que fue tratada, Eugenia llora para liberarse del dolor por la muerte del padre e inicia así un proceso catártico, que le ayuda a exteriorizar las emociones vinculadas al recuerdo traumático y reprimido de la pérdida paterna. La protagonista aceptará y reforzará su etapa de aprendizaje que le servirá para seguir construyendo su vida en la etapa adulta. A partir de este momento, la protagonista decide iniciar un cambio de vida que marcará el comienzo de la madurez y opta por aferrarse y afianzar todo lo que ha construido hasta el momento: “Ora voglio dedicarmi alle bambine, alla casa e alla salute. E a Pietro, che per una volta lavora più di me” (Bignardi, 2010, p. 208).

La novela finaliza con una Eugenia madura y capaz de controlar los impulsos que la alentaban a buscar aventuras extremas, que la empujaban a experimentar cambios y le provocaban continuas contradicciones acerca del significado de la vida y de su propia existencia:

A volte pensi che per cominciare a vivere davvero devi prima capire chi sei, fare le scelte giuste, mettere tutto in ordine: ma alla fine la tua vita sarà il modo in cui hai vissuto. Il modo in cui stai vivendo adesso. Mi piace come ho vissuto fin qui? Più o meno. Si può cambiare? Non credo. Si fanno sempre gli stessi errori. Però si soffre meno (Bignardi, 2010, p. 210).

Conclusión

El objetivo de este estudio era el de individuar la especificidad que presentan las novelas de formación femeninas y someter a estudio las características propias del *Bildungsroman* femenino en la obra de Daria Bignardi (2010), *Un karma pesante*. Como se ha podido constatar, las novelas de aprendizaje escritas por/sobre mujeres presentan cambios con respecto al canon literario de las novelas de formación tradicionales en lo que concierne a la representación del sujeto, su desarrollo y las estrategias narrativas. Si nos detenemos en el sujeto femenino, este se ve obligado a afrontar diversas dificultades ligadas a factores de género ya que, a diferencia del héroe, la mujer está expuesta a una serie de normas que debe acatar si no quiere experimentar conflictos interiores y con su entorno durante su proceso de crecimiento. Dichos conflictos obstaculizan su proceso hacia la madurez y la armonía, algo que no sucede con los personajes masculinos, que abordan los conflictos como etapas necesarias para su crecimiento personal.

En el caso de Eugenia, esta decide subvertir los valores patriarcales y sufre las consecuencias del

rechazo familiar por un lado y, por otro, experimenta la dificultad para encontrarse a sí misma, puesto que su camino hacia la edad adulta está repleto de altibajos que rompen con la línea gradual del aprendizaje, que viene sustituido por momentos puntuales de satisfacción personal. En lo que concierne a las estrategias narrativas, en esta novela destacan de manera especial tres: la representación conflictual del proceso de aprendizaje, la fragmentación de la escritura y la presencia de las anacronías, que aparecen asociadas a procesos psicoanalíticos y a la falta de linealidad experimentada durante el crecimiento, motivada en parte por la falta de referentes que la guíen en su proceso de formación independiente de los valores patriarcales.

En vista de lo anterior, se crea la necesidad de seguir trabajando en la redefinición de las novelas de formación femenina y en la creación y/o precisión de nuevas herramientas para el análisis del proceso de aprendizaje de las protagonistas, puesto que existen unas diferencias evidentes a la hora de estudiar las relaciones que se establecen entre el individuo masculino y femenino y la sociedad en la que interactúan.

Referencias

- Abdala Mesa, Y. (2003). Leasa Y. Lutes, Allende, Buitrago, Luiselli: aproximaciones teóricas al concepto del «Bildungsroman» femenino. *Caravelle*, 81(1), 356-359.
- Abel, E., Hirsch, M., & Langland, E. (1983). *The voyage in: fictions of female development*. Londres, UK: University Press of New England.
- Albín, M. C. (2008). El *bildungsroman* femenino en *Hasta no verte Jesús mío* de Elena Poniatowska. *América sin nombre*, 11-12(1), 21-28.
- Allende, I. (1989). *Cuentos de Eva Luna*. Barcelona, ES: Plaza & Janés.
- Bignardi, D. (2010). *Un karma pesante*. Milán, IT: Mondadori.
- Bompiani, G. (1980). *Mondanità*. Milán, IT: La Tartaruga.
- Christ, C. (1980). *Diving Deep and Surfacing: Women Writers on Spiritual Quest*. Boston, MA: Beacon.
- Ciplijauskaitė, B. (1986). La novela femenina como autobiografía. En A. D. Kossoff, R. H. Kossoff, G. Ribbans & J. A. Vázquez, *Actas del VIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (p. 397-405). Madrid, ES: Ediciones Istmo.
- Ciplijauskaitė, B. (1988). *La novela femenina contemporánea (1970-1985): hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona, ES: Anthropos Editorial.
- De la Parra, T. (1992). *Ifigenia*. Madrid, ES: Anaya & Mario Muchnik.
- Dickens, C. (1861). *Great expectations*. Londres, UK: Chapman & Hall.
- Dilthey, W. (1870). *Leben Schleiermachers*. Berlín, DE: Georg Reimer.

- Doub, Y. A. (2010). *Journeys of formation: the spanish american bildungsroman*. New York, NY: Peter Lang.
- Feng, P. (1998). *The female bildungsroman by Toni Morrison and Maxine Hong Kingston: a postmodern reading*. Michigan, US: Peter Lang
- Fielding, H. (1749). *The history of Tom Jones*. Londres, UK: Andrew Millar.
- Flaubert, G. (1869). *L'Education sentimentale*. París, FR: Michel Lévy frères.
- Gardiner, J. K. (1981). On female identity and writing by women. *Critical Inquiry*, 8(2), 347-361.
- Garrido Domínguez, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid, ES: Síntesis.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris, FR: Editions du Seuil.
- Gómez Viu, C. (2009). El bildungsroman y la novela de formación femenina hispanoamericana contemporánea. *EPOS: Revista de filología*, 25(1), 107-117.
- Grandes, A. (2004). *Las edades de Lulú*. Barcelona, ES: Tusquets.
- Hesse, H. (1922). *Siddhartha*. New York, NY: New Directions Publishing.
- Irigaray, L. (1974). *Speculum de l'autre femme*, París, FR: Minuit.
- James, H. (1897). *What Maisie knew*. Londres, UK: William Heinemann.
- Joyce, J. (1916). *A portrait of the artist as a young man*. New York, NY: B.W. Huebsch,.
- Labovitz, E. K. (1986). *The myth of the heroine : the female bildungsroman in the twentieth century : Dorothy Richardson, Simone de Beauvoir, Doris Lessing, Christa Wolf*. New York, NY: Peter Lang.
- Lagos- Pope, M. I. (1996). *En tono mayor: relatos de formación de protagonista femenina en Hispanoamérica*. Santiago de Chile, CH: Cuarto Propio.
- Lazzaro-Weis, C. (1993). *from margins to mainstream. feminism and fictional modes in italian women's writing, 1968- 1990*. Pennsylvania, US: University of Pennsylvania Press.
- López Gallego, M. (2013). Bildungsroman. Historias para crecer. *Tejuelo*, 18(1), 62-75.
- Magrini, G. (1976). *Lunga giovinezza*. Milán, IT: Mondadori.
- McWilliams, E. (2009). *Margaret Atwood and the female bildungsroman*. Surrey, UK: Ashgate.
- Melgar Pernías, Y. (2012). *Los bildungsromane femeninos de Carmen Boullosa y Sandra Cisneros: mexicanidades, fronteras, puentes*. Croydon, UK: Tamesis.
- Orozco Vera, M. J. (1994). La forma autobiográfica como configuración del discurso literario femenino en la narrativa de Marta Brunet, María F. Yáñez, ML Bombal y María C. Geel. *Anales de literatura hispanoamericana*, 23(1), 295-314.
- Palomo Berjaga, V. (2010). El monólogo interior de dos fragmentos modernistas: The Waves y Ulysses. *Tardor*, 2(1), 95-104.
- Poniatowska, E. (1985). *Lilus Kikus*. México, MX: Ediciones Era.
- Pratt, A. (1981). *Archetypal patterns in women's fiction*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Torre Fica, I. (2000). Discurso femenino del autodescubrimiento en Nubosidad variable. *Espéculo*. Recuperado de: https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/cmgaite/ina_torre.html
- Von Goethe, J. (1795). *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Berlín, DE: Johann Friedrich Unger.
- Von Hardenberg, G. P. F. (1812). *Heinrich von Ofterdingen*. Cambridge, UK: John Owen.
- Wieland, C. M. (1767). *Geschichte des Agathon*. Leipzig, AL: Reclam.

Received on December 20, 2016.

Accepted on October 11, 2017.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.