



Universidad de Concepción

Dirección de Postgrado

Facultad de Humanidades y Arte - Programa de Magíster en Literaturas Hispánicas

Tiempo que ladra (1991): Desde el no-lugar de la infancia a la construcción de una subjetividad autónoma en dictadura militar.

Tesis para optar al grado de Magíster en Literaturas Hispánicas



CAROLINA ANDREA GONZÁLEZ MUÑOZ

CONCEPCIÓN-CHILE

2018

Profesor Guía: Dra. María Teresa Aedo Fuentes

Dpto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte

Universidad de Concepción

En memoria de mi hermano Roberto y el recuerdo inquebrantable de su abrazo.



Agradecimientos

Agradezco a la vida por la experiencia y la necesidad permanente de aprender.

A mi familia, a mi madre por la vida, por su amor incondicional, por enseñarme a pensar desde
un nosotros,

A los compañeros y amigos por las experiencias,

A mi profesora guía Dr. María Teresa Aedo Fuentes por la confianza, por compartir sus saberes y
experiencias al calor de una taza de té. Gracias por hacer la literatura más humana.

A Víctor por los sueños, por el amor y la vida compartida.

A mi Canela, por sus ojitos y sus patas sobre mi pecho.

A los niños, por la esperanza .



TABLA DE CONTENIDO

Pág.

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	vi
I. Introducción.....	1
II. Revisión de la crítica precedente.....	6
III. Planteamiento del problema	10
IV. Hipótesis.....	11
V. Objetivos general.....	12
VI. Objetivos específicos	12
VII. Consideraciones iniciales	13
VIII. Perspectiva de género	14
IX. Desde el no-lugar de la infancia	20
X. Relaciones de poder y resistencia	25
XI. Tiempo que ladra, ¿una novela de formación?	29
XII. Clase, etnia y género: las voces que configuran el relato	36

XIII. El discurso poético como denuncia50

XIV. La educación como práctica transformadora52

XV. Conclusiones58

XVI. Bibliografía61



RESUMEN

La escritura de *Tiempo que ladra* (1991) de Ana María del Río, abre un diálogo que permite vincular literatura y educación como espacios de creación, poder y resistencia.

A través de un flujo constante, simbólicamente la autora da cuenta del proceso de formación y toma de conciencia de una protagonista niña, quien desde su mirada escrutadora de la infancia hacia el mundo de los adultos, intenta evidenciar los distintos factores políticos y sociales que traspasan los espacios cotidianos.

Esta investigación pretende explorar, desde la mirada del cruce entre clase, etnia y género, las distintas voces que configuran la obra *Tiempo que ladra* (1991) de Ana María del Río. Obra que nos presenta, a través de las imágenes, la realidad que subyace en el relato: el derrumbamiento de un proyecto político socialista y el proceso de formación de una protagonista niña.

La obra promueve un trabajo intencionado con el lenguaje que intenta evidenciar rupturas y cuestionar al canon literario. En la novela se conjugan marcas textuales, figuras hiperbólicas, metáforas e ironías que permiten dar cuenta, en voz de la protagonista, de las relaciones de poder que atraviesan los espacios públicos y privados.

La lectura que hacemos en esta investigación la hacemos situándonos desde una perspectiva de género, lo que necesariamente llevará el análisis a la cuestión del poder y de las distintas relaciones y marcas textuales que darán cuenta de ello.

I. INTRODUCCIÓN

“Algo flota en la cocina, en las piezas, en el baño y en todo el lugar, pero no es Dios. Es algo inmenso que fracasa y que se deposita en nuestras uñas como neblina. El país se agrieta como esos huevos duros”. (Del Río, p. 66).

Chile es un país de una geografía diversa, que se nutre de distintas manos y ojos que lo contemplan. A través del paso de la historia muchos han nacido para hablarnos de la patria, de la humanidad, haciendo una pausa en las cuestiones simples y complejas que nos implican con la vida, legando la posibilidad de una patria nueva, una distinta, la que nace como alternativa y resistencia a la ya establecida.

La literatura chilena se nutre de una diversidad escritural que atraviesa y une a generaciones. Nuestra patria ha servido de espacio para la construcción narrativa de hombres y mujeres que a través de las letras muchas veces han encontrado su forma de interpretar y convivir con el mundo. Nos interesa la literatura como espacio de poder, desde un punto de vista de creación y resistencia, abordada particularmente desde una perspectiva de género. Como espacio de creación, la literatura nos interesa particularmente desde un punto de vista educativo frente al hecho de que cada sistema político-social contará con mecanismos que le permitan reforzar y mantener las prácticas ideológicas a su haber. La educación es un terreno para la creación, es un espacio de intercambio, de interacción entre enseñar y aprender en donde las prácticas docentes, tanto fuera como dentro del aula, podrían contribuir a la transformación del orden y de las relaciones sociales. Se trata finalmente de hacernos cargo de nuestra visión del mundo, porque queramos o no, hablar desde la neutralidad es imposible y hasta sería una contradicción.

La escuela, como institución educativa, tiende a ser parte de un dispositivo de poder que busca reproducir los sistemas políticos y económicos imperantes, por ejemplo, se forman estudiantes en función de las necesidades del mercado. Sin embargo, frente a esta la realidad más conocida, podemos volver al sentido profundo de la educación, las escuelas también podrán tomar la decisión de formar a sujetos activos que intervengan sobre su realidad y la transformen desde sus prácticas cotidianas.

Así, el diálogo que acabamos de abrir entre estudios literarios y labor docente, permite dar paso a la siguiente investigación, cuyo trasfondo es un llamado a cuestionar, a repensar, a resignificar las prácticas educativas desde el espacio de la literatura.

Tiempo que ladra (1991) es una novela chilena de fines del siglo XX escrita por Ana María del Río (Santiago, 1948), escritora que destaca por las obras *Entreparéntesis* (Santiago, 1985), *Oxido de Carmen* (Santiago, 1986), *Amalia en el umbral* (Santiago, 1991) y *Siete días de la Sra. K* (Santiago, 1992). En el año 1989, *Tiempo que ladra* (1991), ganó el premio “Letras de Oro” otorgado por la Universidad de Miami a la mejor producción literaria inédita de autor latinoamericano residente en Estado Unidos.

Dentro de los textos mencionados como parte de la producción de la autora, nos interesa dar cuenta de la reflexión que surge a partir de la lectura de *Oxido de Carmen* (1986). Lo anterior, con el objetivo de reconocer el sentido de la escritura elaborado por la autora como forma de denuncia y resistencia. En esta obra se pone en evidencia el desarrollo de una protagonista niña que experimenta a lo largo del relato un despertar de su sexualidad desde su condición de mujer y, con ello, se abren cuestionamientos que serán rechazados por su entorno social y por la época. Son sus modos de pensar, de sentir y percibir el mundo los que escapan de las convenciones sociales, de los parámetros establecidos y serán estas prácticas disidentes las que finalmente la llevarán a ser cautiva hasta la muerte en casa de su abuela, figura que representa en el relato los ideales de una sociedad patriarcal. La protagonista del relato de *Oxido de Carmen* es niña, es mujer, es consciente, es disidente y desde aquí, y desde el espacio escritural, se genera un espacio de resistencia en el sentido que se abandona un estereotipo del ser mujer considerado como aceptado en la época.

Ana María del Río destaca además por los estudios que realiza en torno a las escritoras y los escritores que forman parte de “La generación de los 80, generación del 73, o generación post golpe, o generación NN, o generación marginal” (Del Río, 2002, p. 206) en los que identifica rasgos comunes en torno a una época de agitación y de constantes transformaciones políticas y sociales: desde el silenciamiento y la denuncia, lo escritural se posicionó como recurso necesario para ficcionalizar lo acontecido en el país. Desde esta perspectiva, la escritora se hará cargo de denunciar, a partir de la ficcionalización literaria, los acontecimientos en tiempos históricos específicos en el plano de la vida de las mujeres en la sociedad.

Por su parte, la crítica literaria ha inscrito a *Tiempo que ladra* (1991) dentro de la novela de aprendizaje con protagonista femenina, puesto que en ella se da cuenta del proceso de formación de una niña que a partir de la relación con su realidad política-social y de la relación con otros personajes, irá desarrollando un proceso de toma de la conciencia. Igualmente, la novela se ha inscrito dentro de las novelas chilenas de dictadura ya que el proceso de formación se lleva a cabo en ese contexto de desestabilización política y social: el proceso de la revolución socialista del gobierno de Salvador Allende y la posterior dictadura impulsada por Augusto Pinochet. Lo anterior, ha permitido encontrar ciertos rasgos comunes con la nueva novela histórica en el sentido de que se abre la posibilidad de dar cuenta de otra verdad que surge desde la mirada de las mujeres en un periodo histórico particular y en especial, desde la óptica de la protagonista de relato.

Desde nuestra perspectiva, la novela va más allá de los marcos de los géneros narrativos, es un texto polivante, que se escapa a preinscribirse en algún género específico y se desplaza entre éstos, incorporando elementos de uno y matizando con elementos de otros. Así, es posible considerar que estas rupturas son parte en esta novela de la crítica a los modelos tradicionales.

De igual manera, consideramos que esta novela promueve un trabajo intencionado con el lenguaje que intenta evidenciar rupturas y cuestionar al canon literario. Así, la presencia de un discurso lírico desde la metáfora, la ironía y figuras hiperbólicas serán recursos frecuentes en la escritura de la novela.

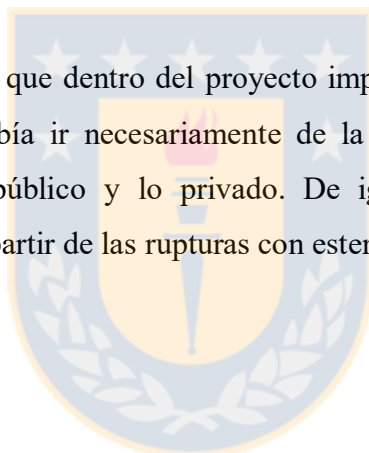
Atendiendo a todos esos aspectos, en nuestra investigación nos situamos desde una perspectiva de género, lo que necesariamente llevará el análisis a la cuestión del poder. Se propone una lectura que reconoce en *Tiempo que ladra* una novela de aprendizaje con una protagonista femenina que se distancia de los rasgos del modelo canónico tradicional con protagonista masculino, debido a su particular forma de relacionar el proceso de formación de la niña con el proceso de desarticulación política y social de la nación. Esta formación se da en el periodo previo al golpe de estado y posterior instauración de la dictadura en 1973 y a partir de la desarticulación de la división entre lo público/privado, desde la mirada infantil se configura una postura crítica frente a las relaciones de poder autoritarias y de clase.

El tiempo narrado inicia con los primeros años del periodo socialista chileno y finaliza con el posterior golpe de estado en el año 1973. La novela se configura a partir de un conflicto interno, por un lado, recorre pasajes de los años 70 cuando Salvador Allende representara los sueños y las esperanzas de los trabajadores del país y, por otro lado, deja rastros de la reacción de aquellos que se niegan a un cambio: son los dueños del país, quienes no estaban dispuestos a ceder para ser parte de dicho proceso revolucionario. La protagonista habita en esa tensión y es en este escenario en donde se va desarrollando su proceso de configuración de identidad, es un personaje en proceso que estará impregnado de rupturas con el modelo político social y los mecanismos de poder y de control que fijan parámetros normados para el desarrollo limitado de las mujeres y que se funda en relaciones profundamente desiguales y opresoras impulsado por un sistema dominado por manos masculinas. El paso de la infancia a la adolescencia estará inserto en el marco del desplazamiento de una revolución socialista a un régimen autoritario e ideología patriarcal.

Con la finalidad de reforzar la comprensión del contexto histórico aludido por el trabajo narrativo de Ana María del Río, quien forma parte de esa aquella generación que nació en pleno proceso revolucionario del país, será necesario incorporar algunos antecedentes históricos que den cuenta del pensamiento de Salvador Allende respecto del rol de la mujer como actor social clave de su propuesta de gobierno socialista. Lo anterior, puede apreciarse en una conferencia de prensa en la sede de la ONU realizada el 4 de diciembre de 1972.

Creo que la revolución sin la presencia de la mujer no puede ni afianzarse ni desarrollarse; por lo tanto, para nosotros, la presencia de la mujer es fundamental en el proceso que vive nuestro país. Además, en el régimen capitalista, sin discusión, la mujer está en condiciones de inferioridad frente al hombre, y se hace más evidente en los países como el nuestro. (p. 249)

Así, es posible dar cuenta que dentro del proyecto impulsado por Allende, el papel de la mujer era central y que éste debía ir necesariamente de la mano de su emancipación social atravesando las paredes de lo público y lo privado. De igual modo, este rol de la mujer necesariamente debía pensarse a partir de las rupturas con estereotipos políticos y culturales.



II. REVISIÓN DE LA CRÍTICA PRECEDENTE

El material crítico precedente que dé cuenta de la trayectoria de la obra de Ana María del Río como parte de la literatura chilena del siglo XX escrita por mujeres, resulta un tanto esquivo y escaso. Pareciera ser que este fenómeno responde a una mirada propia del sistema patriarcal en el cual la escritura de mujeres se ha mantenido silenciada dentro de la memoria colectiva y han debido ser principalmente otras mujeres quienes se han encargado de rescatar sus aportes dentro de la literatura latinoamericana, en particular aquellos aportes que se orientan hacia la construcción de subjetividades que se contraponen al modelo de sociedad androcéntrico. Cabe recordar que la crítica literaria es una institución en la que ha predominado una visión convencional con respecto al canon literario. En este sentido, Olea (1998) señala lo siguiente con respecto a la literatura escrita por mujeres:

Pienso que la tensión que activa la escritura de mujeres no se señala sólo por su relación con la literatura y lo literario. La escritura, como fenómeno de poder, extrema la constatación de la existencia de relaciones sociales determinadas por la asignación de espacios genéricamente marcados en la cultura patriarcal. (p.20)

Así, la literatura de Ana María del Río viene a poner en constante tensión los espacios literarios a partir de la visión que construye desde su identidad de mujer. *Tiempo que ladra* (1991), como parte de los escritos de la autora, es una obra que narra el proceso de formación de una niña protagonista que irá avanzando en una progresiva autoconciencia durante los años inmediatamente anteriores a la irrupción de la dictadura chilena de 1973.

Entre los principales estudios que se relacionan con esta novela, nos detendremos en primera instancia, en el estudio de María Inés Lagos quien en su obra *En tono mayor: Relatos de formación de protagonista femenina en Hispanoamérica* (1996) analiza la novela de aprendizaje en Latinoamérica atendiendo a la diferencia de género y a la construcción de subjetividades que se contraponen a un contexto histórico social profundamente centrado en lo masculino, cuyas normas limitan el desarrollo escritural femenino en Hispanoamérica. En el caso de la novela en estudio, Lagos da cuenta del momento histórico en el cual la protagonista de la novela se va desarrollando; se observa la constante tensión entre el mundo de los adultos y el de la niña

protagonista, salpicado a su vez por los cambios políticos y sociales de la época, que repercuten tanto en sus partidarios como en sus detractores y atraviesan la dimensión de lo público y lo privado

Por su parte, Patricia Rubio en *Escritoras chilenas: novela y cuento* (1999) compila treinta y tres ensayos sobre escritoras chilenas con el objetivo de recuperar sus aportes y reconocer su valor dentro de la literatura chilena. Escritoras que disputan la hegemonía masculina de las letras y que en sus textos, entregan una visión desde la óptica de las mujeres en una sociedad androcéntrica.

Particularmente, dentro de los ensayos que reúne y sistematiza Rubio (1999), nos encontramos con Galarde quien realiza un análisis a partir de la figura de la protagonista y la visión que tiene ésta del mundo que la rodea, el que se inscribe en un contexto de contradicciones y cambios principalmente en términos ideológicos. Galarde realiza un análisis de los personajes y de las relaciones que establecen con la protagonista quien, desde la mirada propia de la infancia, va iniciando un despertar de la conciencia y en ese proceso va configurando una identidad. De acuerdo con Galarde (2009):

La narrativa de Ana María del Río cuestiona el ejercicio del poder de la sociedad patriarcal que impone y exige prácticas determinadas a la mujer, bajo pretextos como la pureza y la decencia, que van en contra de su naturaleza humana. Su práctica es contestataria y reclama el derecho femenino de explorar la sexualidad y su cuerpo, para ir más allá de los límites impuestos por una sociedad cuyo objetivo es castrar simbólicamente. (2009, p. 516)

Lo anterior, necesariamente trae a la memoria la imagen de Sofía, personaje que en la novela es quien abre y explora el campo de la sexualidad y del cuerpo femenino más allá de los parámetros establecidos y permitidos por la sociedad de su tiempo. Sofía, además, será la encargada de despertar en la protagonista los deseos y el descubrimiento de su propia sexualidad, el lenguaje del cuerpo, la conciencia física de que las relaciones asimétricas de poder también atraviesan la vivencia de la corporalidad y la afectividad de las mujeres.

Otro artículo que hace referencia a la obra en estudio de Ana María del Río y que parece relevante mencionar es “La proyección social en la narrativa femenina chilena” de Carlos Ferreiro (2000), en donde se manifiesta que el objetivo de la literatura escrita por mujeres es “la afirmación de lo femenino”. En lo particular, se analiza el proceso de escritura pre y post dictadura a partir de la comparación de dos novelas: *Tiempo que ladra* (1991) de Del Río y *Nosotras que nos queremos tanto* (1991) de Marcela Serrano. Nuevamente, la atención en la obra de Ana María del Río se centra en aquellos factores que inciden en el proceso de formación y visión de mundo de la protagonista, en la relación con personajes femeninos y masculinos que van despertando en ella cuestionamientos políticos, morales, sexuales, en los fenómenos culturales y sociales de poder y en la mirada en tránsito de la protagonista que se sostiene entre ambos mundos.

Finalmente, es necesario detenerse en los estudios que realiza Mario Lillo (2013) sobre la narrativa de Ana María del Río, específicamente en torno a la obra *Tiempo que ladra* (1991). El autor, señala que:

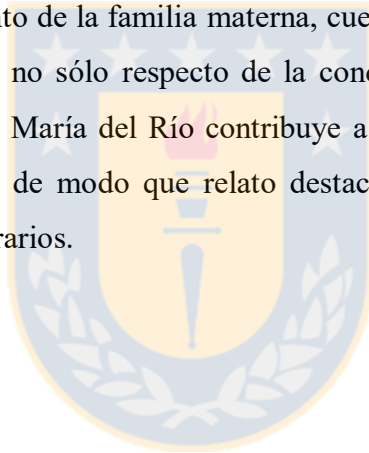
En este sentido, y a pesar de que alguna crítica ha catalogado este relato en el subgénero de la novela de formación, el análisis que hemos llevado a cabo permite relativizar dicha clasificación, dado que en el transcurso del tiempo narrado y vivido no se percibe aquel crecimiento psicológico de la protagonista característico del subgénero, y desde ese punto de vista según la terminología de E. M. Foster es posible hablar de un personaje estático. (p. 149)

Aunque Lillo desarrolla un análisis exhaustivo desde la composición estructural de la novela, consideramos que el autor no le asigna el valor real que tiene la obra como novela de formación con protagonista femenina que se contrapone al modelo tradicional. En este punto, es importante tomar parte de las palabras de Olea (1998) quien señala lo siguiente:

Los textos escritos por mujeres han carecido de una recepción crítica que señale diferencias al interior de una producción cuyo único modo de sanción ha consistido, hasta ahora, en reconocer su existencia en el corpus de lo femenino, que la fija en un lugar de recepción cerrado. (pp.34)

En línea con lo que plantea Olea, se nos viene a la memoria lo que señalara Lucía Guerra (1986) con los términos “silencio o decapitación” con que alude al silenciamiento que han vivenciado las mujeres en los espacios públicos y la invisibilización de sus obras al no ser consideradas como dignas de ser estudiadas.

Según nuestro parecer, la protagonista del relato vive un proceso de transformación que va más allá de la inocencia de la infancia, el relato va dando cuenta de los cuestionamientos y de las rupturas que va experimentando la protagonista en la medida en que se relaciona con otros, por tanto, no es posible hablar de un personaje estático, sino de un personaje en proceso que se transforma en su relación con otros. Es esa multiplicidad de voces que participan en el relato las que se convierten en los principales referentes en el despertar de la conciencia de la protagonista, esencialmente su padre, Mary y Sofi. De igual modo, se postula que la protagonista, en la medida en que cuestiona el comportamiento de la familia materna, cuestiona a la vez el sistema patriarcal fundado en relaciones desiguales no sólo respecto de la condición de género, sino también de clase y etnia. Esta novela de Ana María del Río contribuye a constituir y dar legitimidad a otro poder, a otro sujeto de discurso, de modo que relato destaca la presencia de la mujer en los distintos espacios históricos y literarios.



III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tiempo que ladra (1991) es una novela compleja, de difícil clasificación, pues incorpora elementos de varios subgéneros, tales como novela de aprendizaje, novela histórica contemporánea, novela de dictadura. Esta complejidad es indicio de una voluntad de ruptura con los formatos narrativos dados para la novela de formación en general y con la novela de formación de protagonista femenina, en particular.

En efecto, *Tiempo que ladra* es una novela de aprendizaje con protagonista femenina y, como tal, muestra el conflicto entre el proceso de formación, de desarrollo de una identidad autónoma y el modelo de identidad femenina convencional impuesto por la sociedad de su tiempo. Este proceso de formación se construye en el relato en un contexto de profundas transformaciones políticas y sociales en Chile en el siglo XX, en que surgirán nuevos sujetos sociales y se abrirán nuevos espacios de participación a las mujeres. Además, *Tiempo que ladra* se distingue por una perspectiva narrativa desde la mirada escrutadora de una protagonista niña, que desde su no-lugar de poder cuestionará las estructuras y las lógicas políticas y sociales.

A diferencia de otras novelas de protagonista femenina, en *Tiempo que ladra* la figura del padre será el agente positivo que contribuirá a formar en la protagonista una percepción crítica de las dominaciones de clase y proporcionará las bases para el desarrollo de una subjetividad autónoma. Junto con recoger la experiencia y las voces de las mujeres pertenecientes a estratos populares, el relato permitirá re-pensar otros órdenes de género, dará paso a otra versión de la historia nacional y contribuirá a legitimar otro poder discursivo.

En la línea del *contrabildungsroman* (Rojo, 2014), la novela de Ana María del Río es una propuesta narrativa que critica la estructura y función de la novela de aprendizaje tradicional y se presenta como un espacio de resistencia a la exclusión de lo femenino en los espacios públicos y en el espacio literario.

IV. HIPÓTESIS

Tiempo que ladra (1991) es una novela de aprendizaje con protagonista femenina que cuestiona la estructura de la novela de aprendizaje tradicional y se distancia de ella debido a su particular forma de relacionar el proceso de formación de la niña protagonista con el proceso nacional de crisis política y social. Desde la mirada infantil y mediante recursos narrativos como la ironía y la polifonía, se rompe con la división entre lo público/privado y se configura una postura crítica frente a las relaciones de poder autoritarias y de clase, revelando que los órdenes de género se encuentran en la base de dichas relaciones de poder y, por lo tanto, son el punto de mayor resistencia a los cambios políticos y sociales.



V. OBJETIVO GENERAL

Estudiar el discurso de la novela como espacio de resistencia y crítica a la estructura canónica de la novela de aprendizaje que se evidencia en la perspectiva desde la que se relata la historia, esto es, desde el no-lugar de la infancia, el lenguaje con el que se relata y la estructura de la misma.

VI. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Vincular literatura y educación como espacios de creación, poder y resistencia para dar cuenta de los distintos mecanismos desde los cuales se pretende reforzar y mantener las prácticas ideológicas asociadas al sistema político-social imperante.

-Analizar la especial articulación del proceso de desarrollo de la protagonista con los procesos de cambio histórico-social y aguda crisis del contexto nacional en el que se intenta configurar una subjetividad autónoma.

-Mostrar los procedimientos literarios desplegados en la novela, el lenguaje poético utilizado para representar críticamente las relaciones de poder en el contexto histórico y político de grandes transformaciones en que se desarrolla el proceso de formación de la protagonista.

-Evidenciar la relación entre clase, etnia y género y cómo estos cruces se hacen visibles en las voces que participan en la construcción del relato, configurando un discurso novelesco que cuestiona las estructuras políticas excluyentes y los discursos monológicos y autoritarios a partir de la propia estructura disidente de la novela.

-Mostrar de qué manera la novela es una obra que critica al modelo autoritario de nación a partir del análisis de la figura masculina del padre como referente ideológico disidente con el modelo de masculinidad y de sociedad establecidos, y de qué manera su influencia y su pérdida están asociadas al proceso de concientización y superación de la niñez de la protagonista.

VII. CONSIDERACIONES INICIALES

En función del análisis de la obra *Tiempo que ladra* (1991), nos parece necesario precisar cuáles serán los conceptos teóricos que van a guiar esta investigación. En primer lugar, explicitaremos la perspectiva de género como lugar crítico-desde el cual se aborda este estudio, por lo que nos detendremos en el análisis de diversos aspectos asociados a la cuestión del género en la novela. En este camino, serán fundamentales los aportes de la teoría y crítica literaria feminista como los de Joan Scott, Teresita de Barbieri y Raquel Olea.

Con el propósito de enriquecer nuestro análisis, profundizaremos el estudio en torno a las relaciones de poder y resistencia. A partir de los conceptos aportados por Michel Foucault, nos centraremos en la lectura que realiza Teresa de Lauretis de Foucault, particularmente en su noción de las “tecnologías de género” (De Lauretis (1996). Lo anterior, será necesario como base para revisar y definir el concepto de no-lugar a fin de situar el no-lugar de la infancia como el espacio desde el cual la protagonista irá configurando su identidad y evidenciando la percepción crítica de su proceso de formación.

Posteriormente, será fundamental dar cuenta de las diversas definiciones en torno al concepto de novela de aprendizaje y precisar la posición que asume esta investigación respecto de *Tiempo que ladra*. Para desarrollar esta discusión, tanto María Inés Lagos como Grinor Rojo serán los referentes fundamentales de este estudio.

Luego, daremos cuenta de los distintos cruces que se dan en la relación entre clase, etnia y género analizando las distintas voces que configuran el relato. En este aspecto resulta fundamental iniciar el análisis atendiendo al tipo de relaciones que se establecen entre los personajes y las repercusiones que éstas tendrán en la configuración de cada uno de ellos, especialmente de la protagonista. Por otro lado, vincularemos este aspecto con un análisis del discurso literario que se desarrolla en la novela mediante el uso de recursos tales como la metáfora, la ironía y figuras hiperbólicas.

Finalmente, dedicaremos un apartado a nuestra reflexión sobre la educación como práctica de la libertad y su relación con la literatura como espacio de creación y resistencia.

VIII. PERSPECTIVA DE GÉNERO

Señalamos en el apartado anterior que daríamos inicio a este recorrido explicitando la perspectiva de género como lugar crítico desde el cual se aborda esta investigación, Desde ahí, nos interesa analizar diversos aspectos que se asocien a la cuestión del género en la novela *Tiempo que ladra* de la mano de autoras ligadas a la teoría y crítica literaria feminista. Para iniciar este recorrido, es importante considerar a Sonia Montecino (2010) quien postula que:

Cuando hablamos de “género”, estamos aludiendo a un concepto que envuelve, al menos, dos términos: lo femenino y lo masculino, y más aún estamos refiriéndonos a una relación entre esos términos. Toda la vida social se ha estructurado tomando como base los vínculos entre hombres y mujeres, los que han posibilitado su reproducción y su continuidad. De este modo, y a estas alturas del desarrollo de las reflexiones de las ciencias sociales, es imposible no detenerse a pensar en cómo esas relaciones entre femenino y masculino -que son la matriz desde la cual se teje, de manera a veces prístina y a veces sombría, el resto de las relaciones sociales- son el espejo de las culturas en las cuales habitamos. (p. 165)

Así, partiendo de la base de que las relaciones que hoy se mantienen entre hombres y mujeres son desiguales, diremos que esto ha posibilitado reproducir y perpetuar ciertas conductas o condiciones que atraviesan el campo de lo político, lo social, lo cultural como también lo literario dando paso también a desigualdades sociales. Para Montecino el género se define como la construcción social y cultural de las diferencias sexuales, implicando que el género será el entramado de representaciones y posiciones que las distintas culturas bordarán a partir de las diferencias biológicas (p. 167).

Ahora bien, a la hora de realizar nuestro análisis, consideramos necesario situarnos desde algún lugar crítico que permita dar cuenta de una determinada lectura, esto nos permite señalar lo que postulamos al inicio de este apartado y son reflexiones que no parten del azar, sino que de la cotidianidad y de la revisión histórica. Así, nuestra investigación adopta una perspectiva de género apoyándose en la categoría de género como categoría de análisis clave para la lectura que proponemos. Entre los elementos centrales que nos parece necesario plantear respecto a la noción de género se encuentran aquellos observados por Teresita de Barbieri (1992):

[...] como sistema de poder que busca controlar el cuerpo y algunas de sus capacidades, estamos en presencia de relaciones inestables e inseguras. Recordemos la célebre frase de Foucault: "el poder se ejerce, no se posee. No se guarda en una cajita" ni en un closet. Produce verdades, disciplina y orden, pero también siempre está en peligro y amenazado de perderse. Por ello no bastan leyes y normas, amenazas cumplidas y castigos ejemplares. Las/os dominadas/os tienen un campo de posibilidades de readecuación, obediencia aparente, pero desobediencia real, resistencia, manipulación de la subordinación. De ahí entonces que los lugares de control sobre las mujeres -en nuestras sociedades el desempeño de los papeles de las madres-esposas-amas de casa- sean también espacios de poder de las mujeres: el reproductivo, el acceso al cuerpo y la seducción, la organización de la vida doméstica (Torres Arias, 1989). Se vuelven entonces espacios contradictorios, inseguros, siempre en tensión. (p. 160)

Esta dualidad que se da en los espacios de control sobre las mujeres, abre la posibilidad de una serie de cuestionamientos sobre ciertos estereotipos o sobre ciertas normas establecidas en la época para las mujeres. Lo anterior, podemos evidenciarlo en el plano sexual, cultural, político, social y educativo. Así, la mayoría de las mujeres que rodean a la protagonista avanza desde los espacios asignados y las actitudes de obediencia a espacios, deseos y roles que se contraponen a las normativas sociales de género femenino.

De Barbieri plantea que el género es una forma de la desigualdad social, que se ve materializado en el relato en las jerarquías que se evidencian en términos de estructura y organización social y que atraviesan y desestabilizan las dimensiones de lo público y lo privado. De Barbieri (1992) plantea además que:

En América Latina, las respuestas posibles son cruciales para entender la estructuración y la dinámica de nuestras sociedades: una dominación capitalista cada vez más concentrada y excluyente, el machismo devastador, la discriminación racial a grupos y personas no blancas o en proceso de emblanquecimiento, la marginación de las personas en etapas no adultas de la vida. Es decir, muchas otredades que, a pesar de los derechos formales, no llegan a constituirse e interactuar como sujetos de derecho (personas) y como ciudadanas y ciudadanos. (p. 162)

El ejercicio del poder se evidencia como una forma de dominación masculina que determina las prácticas y los parámetros que configuran el ideal de sociedad. Guerra (1986) señala que “el sistema patriarcal organizado a partir de la división del trabajo, el principio de la propiedad privada y la familia nuclear originó la subordinación de la mujer tanto en el área económica como en las diferentes expresiones de la cultura”. (p. 39) desde ahí se traspasan hacia las dimensiones sociales, políticas y culturales vinculadas a preservar un sistema basado en relaciones de producción y no en relaciones humanas equitativas. Si ya el sistema proporciona condiciones inhumanas al hombre, en donde aquellos que tienen el poder económico lo ejercen de manera vertical sobre aquellos que no lo tienen, en el caso de las mujeres se verá doblemente marcada dicha condición de explotación y negación de sus derechos, de su identidad, etc.

En línea con lo anterior, según Scott (1986) “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 23) y en la novela la experiencia de las mujeres, tanto de la protagonista como de quienes participan en su círculo inmediato, está marcada por la imagen de la mujer históricamente relegada y vinculada a labores domésticas, familiares, y alejadas de la toma de decisiones, al considerarse que carecen de valor en sí misma. *Tiempo que ladra* pone en tensión las convenciones tradicionales en torno al rol de las mujeres con las transgresiones que algunas de ellas realizan con el fin de cuestionar su realidad política y social. El inicio del proceso revolucionario en Chile abre paso a una serie de reivindicaciones políticas y culturales que van a influir a las mujeres de la época, sobre todo a aquellas que están alejadas del poder público y que se mantienen a la sombra de la figura de los hombres: “Fuera de que ahora es el turno de los pobres -dicen las empleadas de a dos, que esperan con canastos y pailas en su pieza para cuando den la señal de que los pobres se pueden dejar todo para ellos”. (p. 19). Es a través de estas contradicciones y conflictos que se irá desarrollando en la protagonista una conciencia de sí y la búsqueda de una existencia autónoma.

Nos parece prudente incorporar en este punto los postulados de Olea (1998) quien señala lo siguiente frente a la cuestión del género y de la participación de la mujer en el proceso de producción literaria:

Las mujeres han realizado, hasta ahora, la invasión de un territorio donde su discurso se instala aún sin legitimidad, frente a uno de los poderes más sacralizados del patriarcado: el poder de la palabra y sus potencialidades de producción simbólica y de generar sentidos de la historia, de la cultura. Este sea quizás el gesto más indecente que lo subalterno pueda ejercer: invadir el espacio del padre, el espacio de la producción de la ley que se simboliza en la palabra, en la escritura; también en la producción de ficciones creíbles, de creencias ficcionalizables. El discurso de la mujer ya está en lo público, el poder ya ha sido fisurado por esa palabra “otra” que configurando una precaria (des)vinculación con los discursos del poder, señala el circuito desde donde instalar una escritura posible de resignificar los significantes (des)legitimados del poder patriarcal. (p.22)

Ana María del Río cumple un papel fundamental al disputar espacios de poder a través del discurso y de las letras. En medio del proceso de formación de la protagonista, se da cuenta de una serie de transformaciones políticas y sociales. El contexto dado para los hechos narrados en el interior del relato estrecha el espacio ficcional y entrega voz a la construcción de una identidad que cuestiona y que rompe con la hegemonía. La escritura y el espacio ficcionalizado se presenta como un espacio de resistencia, una victoria frente a la exclusión histórica de la mujer de los espacios cotidianos.

Para Guerra (1986) “La división del trabajo que relegó a la mujer a la esfera privada del hogar en su rol primario de madre y esposa ha dado origen a un concepto de "lo femenino" que se asocia con lo dócil, gentil, endeble y débil mientras lo varonil es sinónimo de esforzado, tenaz, valeroso y firme” (pp. 44-45) por eso, pensar lo escritural desde la voz de una mujer significa pensar en un espacio de disputa de poder. Será precisamente en este espacio de ficcionalización en donde se dará pie a la construcción de nuevos saberes, de nuevas voces que abandonen los roles históricos y que construyan nuevos espacios de resistencia. Con el sentido de reforzar la idea anterior en torno al concepto de género, citamos a De Lauretis (1996) quién señala que:

La doble perspectiva del análisis feminista contemporáneo, continúa Kelly, es en la que podemos ver los dos órdenes, el sexual y el económico, operando conjuntamente: en cualquiera de las formas históricas que toma la sociedad patriarcal (feudal, capitalista, socialista, etc.), un sistema sexo-género y un sistema de relaciones productivas operan simultáneamente para reproducir las estructuras masculino- dominantes y socioeconómicas de ese orden social particular (pág. 61). En esta doble perspectiva, por ende, es posible ver bastante claramente la obra de la ideología del género: el lugar de la mujer, o sea, la posición asignada a las mujeres por nuestro sistema sexo/género, como ella enfatiza no es una esfera separada o un dominio de existencia sino una posición dentro de la existencia social general (pág. 57). Ese es otro punto muy importante. (p. 10)

Con el sentido de contribuir a nuestro análisis, nos interesa incorporar un elemento que ya hemos señalado en apartados anteriores respecto de Salvador Allende y su proyecto de sociedad en donde la mujer era considerada fundamental para abrir nuevos procesos políticos y sociales. Montecino (2010) señalará que:

[...] las modulaciones de lo femenino, sobre todo en los inicios de la década del 70 y con la Unidad Popular, se extienden hacia otras posibilidades. Salvador Allende propició un discurso de ruptura con los modos jerárquicos de apelar a la autoridad, al autodenominarse el “compañero” presidente. Por otro lado, la hegemonía discursiva de los partidos de izquierda contribuyó a que la palabra compañero se difundiera como paradigma de un nuevo tipo de relaciones interpersonales. Así en el habla cotidiana el término adquirió una gran polisemia, pero siempre referido la ruptura con las jerarquías y a la búsqueda de igualdad entre las clases [...] Pero también connotaba la horizontalidad de las relaciones entre hombres y mujeres [...] (p. 231)

Tales observaciones dan cuenta de un proceso que, si bien fue truncado, permitió la apertura de diversas formas en que las mujeres buscaron constituirse como diferencia y comenzaron a cuestionarse el poder. De igual modo, Montecino señala respecto del Golpe de Estado de 1973 que “con la utopía del mercado como síntesis social y con el autoritarismo como forma de gobierno, produjo un quiebre radical en las formas tradicionales de expresión política de las diferencias, pero también profundizó modelos de género, pero al hacerlo -como consecuencia inesperada, posibilitó la emergencia de nuevos discursos femeninos” (p. 234).

En *Tiempo que ladra*, la figura de Allende ilustra parte de los diversos cambios en términos políticos y sociales que comienzan a promoverse en el país:

COMO un retortijón en el vientre de la historia, así oíamos el sonido del mar ese otoño del sesenta y tantos, cuando se venteaba a los cuatro rincones la experiencia socialista en Chile, con camiones y fotos de Allende y hallullas con su retrato como las monedas y calcomanías y camionetas en todas las esquinas, ahora sí que va a llegarle al riquero, saludos de palmetazos rojos y cortos en el hombro, hola compañeros, la experiencia de la generosidad por ley, que haremos tragar a los ricos como aceite de ricino, metiéndose en las fábricas, hizo salir humo de la cabeza de los jefes y capataces, que levantaban las manos con los ríos y miles de contratados nuevos que venían entrando por la puerta sin acabar, con el pañuelito al cuello y un grito recién despierto, los altoparlantes gritaban noche y día a producir, tugar, tugar, a trabajar, en los papeles están dibujados los turnos de noche y los de día, ahora hay que comprar las cosas de uno mismo, comadre, es lo más obvio, ¿no?, y lo más lindo también comadre [...] (p. 48)

IX. DESDE EL NO-LUGAR DE LA INFANCIA

Hemos señalado que la protagonista de la novela en estudio se posiciona desde un no-lugar, el que se ha definido desde nuestra mirada, como el no-lugar de la infancia. Por tanto, para iniciar un diálogo que dé cuenta de la configuración propia de la obra en estudio y desde ahí profundizar en los espacios de poder y resistencia a los que se da paso, se hace necesario definir el concepto del no-lugar al que se hace mención. Así, en palabras de Marc Auge (1992) “Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar.” (p. 44). El no-lugar que evidenciamos en la novela *Tiempo que ladra* (1991) da cuenta de la exclusión de los espacios de poder: ya sea tanto desde el punto de vista de la protagonista mujer como desde el punto de vista de la protagonista mujer-niña. En la novela, por tanto, observamos esa doble exclusión que se concreta en la situación de la protagonista mujer-niña. Diremos que la protagonista del relato, desde su anonimato, da cuenta de una falta de identidad propia en una época de contradicciones y cambios, pero que es una subjetividad que al mismo tiempo se irá configurando a partir de las relaciones que establecerá con otros personajes sumado al propio peso del contexto histórico. El relato se construye como un proceso de búsqueda de sí desde un no-lugar familiar, social y discursivo.

Al hablar del no-lugar también podemos pensarlo desde la perspectiva de la escritora quien desde su espacio de escritura y ficcionalización, cuestiona el universo literario androcéntrico y da espacio a una nueva identidad literaria que reconoce en la palabra se las mujeres la presencia de una resistencia histórica que se enmarca dentro de las relaciones asimétricas propias de la sociedad de su tiempo.

En línea con lo anterior, nos parece fundamental incorporar los aportes que realizara Sonia Montecino en *Madres y huachos, alegorías del mestizaje chileno* (2010) respecto de la relación que se da entre género e identidad. En lo específico, la autora da cuenta de aquellos estudios que han vinculado el espacio con las identidades de género.

Respecto de la identidad de género, Montecino plantea que desde la cultura occidental el concepto de identidad de género se entiende como la articulación de diversas relaciones sociales que se producen en un territorio estructurado sobre una oposición entre lo público y lo privado. Lo anterior, da cuenta de un control identitario y espacial en función del cual se intenta confinar a la mujer al espacio doméstico, que representaría su identidad social. Así, la distinción y demarcación de espacios y roles de género otorga su base a las relaciones asimétricas de poder en las sociedades patriarcales.

De igual manera, la autora señalará que el espacio en estos casos se concibe como un espacio físico y como un espacio mental. Respecto del primero, Montecino señalará que:

[...] sus funciones son jerárquicas y de poder: se “ocupan” -militarmente- las regiones; se está en relaciones de “distancia” más o menos cercana, por ejemplo, del presidente, de los funcionario prestigiosos; se organiza la transmisión del saber bajo una disposición determinada: el profesor “sobre” los alumnos en una tarima o en su escritorio. Así, el espacio expresa sistemas jerárquicos cuyos órdenes adquieren variadas connotaciones: algunos en relación a la altura, otros a la división, otros a la longitud, etc. Así, se sostiene que el espacio sería sobre todo una configuración de poder, y de un poder masculino”. (p. 171)

Lo señalado anteriormente nos lleva de inmediato a recorrer pasajes de la novela. *Tiempo que ladra* intenta dar cuenta de la situación general del país en un momento de profundo quiebre histórico a partir de la ruptura de los límites entre las dimensiones de lo público y de lo privado, enfocando las diferencias de poder y de género desde las relaciones familiares y los espacios domésticos y de la cotidianidad.

Respecto del espacio mental, Montecino señala:

En el segundo sentido, en el mental, se argumenta que existiría un correlato, de esa manera de concebir el espacio, en las representaciones psíquicas. Así, la conocida fórmula de “poner a la gente en su lugar” implica la noción de jerarquía y de posicionamiento dentro de una escala; también la frase “estar fuera de lugar” -también podríamos decir “estar, como pollo, en corral ajeno” -alude a las marcas de exclusión -social, política, de género, entre otras-. Así, el espacio mental estaría organizado bajo reglas -de dominación y exclusión- similares a las del espacio físico. (p. 171)

Cuando se habla del espacio mental, nos transportamos necesariamente a los episodios de conversación entre los integrantes de la familia oligárquica de la madre de la niña protagonista, quienes comentan reiteradamente su necesidad de “poner en su lugar” a todos quienes estaban en contra del orden conservador, a todos quienes intentaran construir nuevas formas de relacionarse y de concebir el mundo:

Los tíos y primos de mamá discutieron con papá, no era posible, salían las voces al jardín, nosotros haciendo de tontos, maría luisa, ponte firme, Ismael es un quijote, es lo peor, no se da cuenta, tienes que ponerte firme, maría luisa, quién sabe qué putilla te va a traer aquí, mal que mal, te debe un poco de respeto siquiera, seguro que el contagio para los niños, está bien que hayamos perdido la tierra pero no vamos a perder el respeto que empieza por casa, esa mujer es un lío permanente.

-Esa mujer se llama Mari -decía yo, rondando por debajo de los sillones. Pero no oían ni para remedio (p. 35).

Tanto el padre como la protagonista, principalmente, expresan con frecuencia la sensación de estar en un “corral ajeno”. El padre de la niña adhiere a las ideas socialistas y participa del proyecto de nuevos sistemas políticos y económicos y, por tanto, va en contra del modelo de hombre con poder establecido por la sociedad chilena tradicional. Más que ejercer el poder sobre otros, él busca instalar relaciones fraternas en donde todos sean convocados, transgrediendo jerarquías y segregaciones:

De pronto me gustaría estar mirando el mar en la oficina, solo, desde la ventanilla ojo de buey, mirarlo para siempre, como una gaviota, mirando la línea del mar en mi ojo, para siempre, sin una familia tejida a mano y responsabilidades que son papeles azules que hay que pagar, no es chiste, pues, Ismael, no se puede echar a rodar las cosas, tus parientes elevando el índice de los consejos, las cosas importantes en el orden ese de la prioridad que nunca me he sabido de memoria como los números de teléfono del agustín edwards, risitas, hay que saber con quien se está hablando y ellos siempre saben que para hablar conmigo no hay que sacarse ni el sombrero ni bajar las ventanillas de nada, y de pronto, todos mirándome con atención salta el respeto como un sapo agazapado, pronto, verde, risitas desde el fondo de los sillones [...] (p. 41).

Acerca del espacio del no-lugar en que se encuentra la protagonista de la novela, podemos señalar que Montecino también tendrá algo que decir, no necesariamente de la protagonista en particular, pero sí de las mujeres en general:

En estas tendencias se plantea muchas veces que el espacio de la mujer es el vacío, el no lugar, donde ella anida no para sí misma sino para los demás. Esta reducción espacial la obligaría a estar sometida al tiempo; el tiempo sería su enemigo mortal toda vez que la cultura ha tejido para ella una firme amarra con su cuerpo: y ellas -nosotras- desde jóvenes aprenden -aprendemos- que la belleza desaparece lentamente. La valoración de su ser a través del cuerpo las ata a lo temporal, pero a la vez las libera del mismo, olvidándolo -para poder existir sin la angustia de su paso-, remitiéndola siempre al ritmo momentáneo de lo cotidiano. (p. 172)

Detenernos a reflexionar en torno al concepto del no-lugar nos permite a la vez, detenernos a re-pensar el cómo se constituyen los sujetos y desde ahí, evidenciar cómo el peso histórico y el sistema político imperante profundamente androcéntrico, condicionan negativamente el desarrollo de las mujeres. Al mismo tiempo que la protagonista habita un no-lugar en términos de identidad y poder, de igual manera constituye un espacio o posición desde el que se critica la estructura y se transforma, por tanto, en un lugar de resistencia.

Más adelante intentaremos vincular las reflexiones que iniciamos en este apartado con el modelo educativo actual, reflexión que sentimos necesaria frente al hecho de que aún persiste un sistema escolar que busca producir y reproducir estereotipos de género que refuerzan los valores propios del patriarcado.



X. RELACIONES DE PODER Y RESISTENCIA

Una vez estudiada la noción de no-lugar en el que se sitúa la protagonista y su relación con la cuestión del género, nos parece necesario y pertinente incorporar dentro de nuestro estudio la idea del poder y, desde ahí, dar cabida al análisis de los espacios de resistencia que se constituyen consecuentemente. Tomamos como punto de partida los postulados de Foucault (1988), quien nos plantea lo siguiente respecto del concepto de poder:

Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. (pp.112-113)

Dentro de los mecanismos de poder observábamos aquel poder que opera en lugares múltiples: en la exclusión de las mujeres, sobre las familias, en las diferencias entre hombres y mujeres y sobre quienes se oponen al modelo de sociedad impuesta. El poder dominante en este sentido, tendría una directa relación con la ideología en una sociedad autoritaria, capitalista y patriarcal. Con la irrupción de los militares en el poder del Estado, se establece y se retoman mecanismos de control y vigilancia en pro de reinstalar un funcionamiento que mantenga el sistema político y económico en manos de una elite. En relación al sujeto y el poder, Foucault (1988) señala que:

En general, puede decirse que hay tres tipos de luchas: las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen, y las que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión). (p. 2)

La lucha que se ficcionaliza en el relato tiene que ver con aquella que denuncia, desde la mirada de la protagonista, un sistema que es profundamente injusto y desigual, fundado en una ideología de la asimetría. A través de la sutiliza escritural del relato se dejan ver aquellos signos de lucha y resistencia al sistema. El proyecto de Salvador Allende disputó el poder a la hegemonía capitalista imperante y con él se replantean y cuestionan las relaciones de clase. Las nuevas formas de organización social son maneras de resistir. En este sentido, tanto la escritora como las mujeres del relato forman parte de la lucha por reconocer el rol histórico de la mujer que va más allá de reivindicaciones sociales, se trata más bien de reconocerse desde su diversidad y desde su capacidad de construcción de sentido en el mundo. En sintonía con lo postulado, Olea (1998) señalará que:

La instalación de la mujer en el espacio de la escritura y de la cultura encuentra su mayor resistencia en la deslegitimación y en el no reconocimiento de propuestas de escritura que desde varios vértices proponen productivizar la crisis de una de las oposiciones más asentadas de nuestra cultura: la oposición masculino/femenino, la que por su parte interroga la construcción de identidades fijadas sobre modelos y módulos de funcionamiento sexual codificados desde todos los dispositivos del poder establecido. (p.23)

El mayor espacio de resistencia es el constituido por la novela misma, por la escritura como forma de oposición y rechazo a los discursos de autoridad y al modelo canónico masculino, que resguardan y reproducen las desigualdades, las jerarquías y exclusiones de determinados sujetos sociales, así como la negación de otras voces y memorias. El relato le otorga voz y rostro a mujeres que se atreven a disputar el sentido común construido a partir del sistema político imperante:

Mi papá no quiere llegar a las partes de ustedes, digo, pero ellos siguen por encima de mi cabeza, los campesinos y las empleadas, lo que nos faltaba, lo peor de lo peor, grazna alguien; y esta lluvia que cae como si fuera lo único que hay en el mundo, con el agua hasta el cuello gente floja y aprovechadora ahora les abren la boca recitándoles, echándoles en el gaznate las ideas de igualdad, desde Rusia viene esta movida, gente que nunca le ha levantado la voz a nadie y ahora todos insolentados, sacando la voz [...] La

mitad de mis tíos y tías era partidaria de la mano dura [...] La otra mitad era partidaria de la indiferencia [...] Pero de vuelta corría un viento contrario fuerte, de pelo crespo, con la cabeza baja, que hacía a las empleadas de a dos contestar que ellas, por lo menos, no se iban a quedar a ver la matanza. [...] Yo estaba al otro lado pero nadie me veía, porque vivía de éste [...] (pp. 67.68).

Desde la mirada de Olea (1998) podemos continuar señalando que:

Históricamente la mujer ha sido un sujeto ausente del espacio y del pacto social, espacio racionalizado de las relaciones políticas, de intercambio de saberes y economías múltiples, espacio abierto de la construcción de la historia; porque como señala la filósofa española Celia Amorós¹, la gran deuda que la modernidad tiene con las mujeres es “haberlas dejado fuera del contrato social”. (p.20)

En el relato se da cuenta del proceso de formación de la protagonista, pero además se nos permite ser testigos del proceso de (de)construcción de otras subjetividades de mujeres empoderadas que se descubren y se reencuentran a partir de las transformaciones que se desprenden de la incipiente revolución socialista chilena, la que, si bien se vio truncada, significó un despertar de la conciencia de las mujeres y su rol en la sociedad, que a pesar de todo no tendrá vuelta atrás. En parte, es lo que se reivindica en la lectura de la novela, la apertura de nuevas identidades de mujeres que se reconocen en medio del cuestionamiento a un sistema hegemónico masculino que desde distintos frentes busca la imposición de un modelo:

-¡Muerte a los Impuestos Internos, son unos fascistas explotadores! -gritó la Sofí pisoteando el cigarrillo, ¿con quién sales, Sofí?, llévame, y a ti, ¿quién te ha dado vela en este entierro? ¿Ustedes creen que ahora no sabemos que hay que vender el trabajo, que tenemos que vendernos para poder tomar té puro? Que se venda mi mamá si quiere, lo que es yo, voy a ser bailarina y que se joda el resto, y la Sofí escupe con esos gargajos que se quedan parados mirando el mundo en el piso, ¿de éstas o de las otras, Sofí?, de las únicas, me dice la Sofí, arreglándose las polleras” (p. 71).

¹ Se refiere al trabajo de Celia Amorós, *Mujer. Participación, cultura, política y estado*. Madrid: Ediciones La flor, 1990.

Si bien el discurso de la protagonista pudiera calificarse como sutil respecto de una crítica a la sociedad, consideramos que la autora de la obra tuvo por objetivo interpelar a los lectores del texto, tanto a hombres y mujeres, respecto de los episodios de la historia que reabre la protagonista. Es un llamado, desde nuestro parecer, a recordar una parte de nuestra historia a través de la visión subjetiva que nos presenta una protagonista niña, a partir de las relaciones que se establecen entre los personajes, a partir de signos ocultos en los sustantivos comunes, en el discurso literario.

Finalmente, en este apartado consideramos necesario definir el concepto de resistencia con el propósito de reforzar lo que ya hemos venido señalando. Así, en palabras de Foucault:

[...] si no hubiera resistencia, no habría relaciones de poder. Todo sería simplemente una cuestión de obediencia. Desde el instante en que el individuo está en situación de no hacer lo que quiere, debe utilizar relaciones de poder. La resistencia se da en primer lugar, y continúa siendo superior a todas las fuerzas del proceso: bajo su efecto obliga a cambiar las relaciones de poder. (p. 1052)

Así, retomamos la idea de que, existiendo espacios de poder y de control, se abren también espacios a la resistencia, a la disputa de poder. En este sentido, la obra se presenta como una resistencia que permite presentar la mirada desde la infancia, desde un discurso de lo cotidiano cargado de simbolismos, de episodios que retumban en la memoria y nos trasladan, sin haber estado presentes, a un periodo de nuestra historia.

XI. *TIEMPO QUE LADRA*, ¿UNA NOVELA DE FORMACIÓN?

Partimos señalando en este estudio que la novela va más allá de los marcos dados para los géneros narrativos, es un texto amplio que se escapa a preinscribirse en algún género específico, pues se desplaza entre éstos como parte de una crítica a los modelos tradicionales.

Ahora bien, para situar la novela *Tiempo que ladra* (1991) dentro de la serie de novelas de aprendizaje, partiremos revisando los estudios de Lillo (2013) quien describe las novelas chilenas de la dictadura como sigue:

[...] se refiere a textos que abordan el tema o el marco histórico de la dictadura de manera más directa, es decir, sin recurrir a silencios, omisiones o procedimientos tangenciales en el tratamiento del tema, cualesquiera sean los motivos para ello. En los textos que examinaremos a continuación está presente un intento de algunos escritores por elaborar narrativamente las consecuencias que tuvo y que sigue teniendo la dinámica social y política que se desarrolla con posterioridad al golpe de Estado de 1973, vale decir, los efectos que se dejaron sentir en los destinos individuales o colectivos a partir de la represión política y cultural ejercida por el gobierno de la época. (p. 119)

La novela cumple un rol fundamental al dar cuenta de un proceso histórico desde la óptica de una niña en proceso de formación, quien desde la inocencia, desde su subjetividad interna y el propio despertar de la conciencia intenta comprender parte de la historia social y política del país. La novela se hace cargo de ponerle rostro y voz al periodo previo a la dictadura que durante los diecisiete años posteriores restringió el desarrollo de las mujeres y de los sectores populares. Siguiendo en esta línea, Lagos (1996) señala que:

Lo que caracteriza a los estudios tradicionales sobre el Bildungsroman es que se basan en narraciones de protagonista masculino en las que las etapas del aprendizaje y las metas de la socialización se refieren al desarrollo masculino, el cual no necesariamente coincide con el desarrollo y educación de las niñas (p.33).

En este punto, podemos reforzar la idea de que la novela tiene elementos distintivos de la novela de formación tradicional, pues este análisis aborda el proceso de configuración de una subjetividad de mujer inserta conflictivamente en las convenciones sociales y los modelos tradicionales que se mantienen ajenos a un proceso de emancipación desde las mujeres. Tanto los procesos de educación como las relaciones al interior de la familia que se observan a lo largo del relato, se verán profundamente afectados por lo anteriormente señalado. Sin ir más lejos, la novela pone en cuestionamiento las diferencias que existen entre la educación que reciben los hermanos de la protagonista y la educación que recibe ella misma, en donde el rol de pensar y desarrollarse, en términos de saber, queda relegado a los hombres de la familia, entendiendo la familia como institución de poder.

Mis dos hermanos hombres serán lumbreras de algo que cambia todos los días pero que casi siempre tiene más de seis sílabas. Son vivos, inteligentes, increíble que hayan aprendido a hablar tan rápido [...] mientras que yo, haciendo lo mismo, apurada detrás de ellos me gano otro títulos: metida, intrusa, bien inquieta la niña, ¿ah? [...] A las diez de la mañana, intentando ser felices con lo que tenemos, sin hacer ruido y teniendo que ordenar la pieza. ¿Cómo podemos dormir en este chiquero?, dice alguien encima. Sin hacer ruido, y sacándonos la mugre por cualquier motivo, porque, una vez que uno aguante y será débil y los otros se la comerán para siempre jamás y le quitarán las cosas, los turnos, los ojos, todo. Yo voy a estudiar ingeniería y tú no, las mujeres no pueden estudiar ingeniería, grita Josemi. [...] Lo que pasa es que Sebas y Josemi, mis hermanos siempre quieren ganarme cosas. Y yo no tengo nada si no grito y reservo asiento por donde vayamos pasando y vigilo cuidadosamente que me toque lo mismo y del mismo color (pp. 8-9).

Lagos plantea además que:

En las narraciones de formación con protagonista femenina no se trata entonces, simplemente, de una desviación del modelo masculino sino que tanto los hitos y metas del desarrollo, como las expectativas sociales son muy diferentes de las que enfrenta el personaje del Bildungsroman masculino. (p. 48).

La protagonista del relato se ve, así, envuelta en un doble conflicto: el despertar de la conciencia, en un periodo de agudas transformaciones sociales que culminan con la instalación de la dictadura que retomará prácticas sociales convencionales definidas y, por otro lado, asumir su condición de mujer que transgrede el rol histórico asignado y desde ahí construir una identidad autónoma que se contrapone al modelo de sociedad patriarcal.

Una mirada pertinente sobre los antecedentes de la novela de formación, la encontramos en los estudios que realiza Lukács (1920) al referirse a la novela de educación:

El héroe es puesto aparte de los otros y situado en el centro del libro porque es en su búsqueda y en su descubrimiento donde se manifiesta más claramente la totalidad del mundo. [...] La humanidad, en tanto que disposición de espíritu fundamental de ese tipo de estructuración, exige un equilibrio entre la acción y la contemplación, entre la voluntad de intervenir eficazmente en el mundo y la aptitud receptora con respecto a éste. Eso es lo que se llama la novela de formación. [...] El elemento educativo que conserva, no obstante, esa forma de obra, y que la distingue netamente de la novela de la desilusión, se debe a que el acceso final del héroe a una soledad resignada no significa un hundimiento total o un envilecimiento de todos los ideales, sino la toma de conciencia del divorcio que separa la interioridad y el mundo, una activa realización de lo que implica la toma de conciencia de esa dualidad. (pp. 129 – 131)

Esa toma de conciencia que señalara Lukács, aplicada con normalidad en el análisis de obras tradicionales, es posible observarla sutilmente en la novela en estudio, pues, tal como se observa en el transcurso de la obra, la protagonista vivencia un divorcio con la sociedad de su tiempo, que se ve reflejado en su rechazo a perpetuar las relaciones impuestas y que repercuten en la relación entre lo público y lo privado.

La protagonista es un personaje en proceso, en proceso de toma de conciencia que se relaciona principalmente con la pérdida del padre pero también con su rechazo a la sociedad. Abordando el análisis desde los postulados de Lukács, podría considerarse que en la novela en estudio hay un héroe que inicia su viaje de formación en alteridad con el mundo pero que nuevamente se rompe con el canon tradicional, pues, se trata de una protagonista mujer y, además, es una niña, dando paso a una doble condición de marginación. Es una figura disidente de los

modelos femeninos de la época y encontrará sus referentes en aquellas mujeres que justamente se alejan de aquellos rasgos permitidos y aceptados socialmente: Mary y Sofía. El proceso de transformación social se siente también en la protagonista, quien desde su inocencia cuestionará las injusticias sociales, económicas y de clase predominantes, que junto con arrebatarle la inocencia terminan por arrebatarle al padre.

Por su parte Mijaíl Bajtín (1982) se refiere a la novela de educación señalando:

En oposición a la unidad estática, en este tipo de novela se propone una unidad dinámica de la imagen del protagonista. El héroe mismo y su carácter llegan a ser una variable dentro de la fórmula de novela. La transformación del propio héroe adquiere una importancia para el argumento, y en esta relación se revalúa y se reconstruye todo 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. (p. 209)

Como hemos señalado, la protagonista de la novela es un personaje en proceso, se va transformando en la medida en que se transforma el contexto histórico social. La inocencia se pierde en el momento en que la protagonista se cuestiona su relación con el mundo, su condición de mujer, su sexualidad, su relación con el padre, la madre, su relación con Mary y Sofía.

Otro de los elementos que señalara Bajtín (1982) y que da base a esta investigación, aunque está referido a relatos con protagonista masculino, es que:

El hombre se transforma junto con el mundo, refleja en sí el desarrollo histórico del mundo... el héroe se ve obligado a ser un nuevo tipo de hombre, antes inexistente. Se trata precisamente del desarrollo de un hombre; la fuerza organizadora del futuro es aquí, por lo tanto, muy grande (se trata de un futuro histórico, no de un futuro biográfico privado). Se están cambiando precisamente los fundamentos del mundo, y el hombre es forzado a transformarse junto con ellos. (p. 211)

Lo anterior da pie para relacionar el estudio con la serie de las transformaciones que va experimentando la sociedad con el proceso de formación de la protagonista: de igual manera que resuenan los estallidos de las metralletas, el silenciamiento de los circos populares, las irrupciones al interior del hogar, de igual manera la protagonista va desencadenando sus cuestionamientos frente a la realidad política y social.

Con el objetivo de evidenciar el vínculo entre realidad y ficción literaria en la configuración de una subjetividad narrativa que transgrede una “verdad”, nos parece pertinente citar a Ainsa (1997):

En este sentido, se puede afirmar que la ficción literaria ha podido ir más allá que muchos tratados de antropología o estudios sociológicos en la percepción de la realidad americana, al verbalizar y simbolizar hechos y problemas que no siempre se concientizan o expresan abiertamente en otro géneros. [...] La problematización consiguiente del discurso ficcional, en tanto encuentro de tensiones y contradicciones, se ha traducido en un factor de enriquecimiento cultural. Gracias a esta percepción más compleja de la realidad, se ha modificado el punto de vista con que habitualmente se han analizado los problemas del continente, nuevo ángulo de aproximación que no altera en forma sustancial la naturaleza de los hechos o la problemática abordada, pero sí la de la manera como se los representa. (p. 113)

Nos parece relevante la idea del autor, ya que se considera que la literatura forma parte fundamental en la construcción y en la problematización de nuevos saberes culturales dentro de los procesos de transformaciones sociales. Se integran otros rostros, otras voces, otras cotidianidades que históricamente han tratado de ser ocultadas, sentenciadas, apagadas. En el caso de la novela *Tiempo que ladra* (1991) se incorporan las voces de la infancia, de las mujeres, de hombres que alzan la voz frente a un sistema injusto y desigual, todo desde la perspectiva de una niña que inicia un proceso de ruptura con el mundo. Ahora bien, es importante insistir en la idea que de la novela en estudio comparte algunos rasgos con los subgéneros señalados. En mayor medida con unos y en menor medida con otros.

Una vez señalados los antecedentes de las novelas de aprendizaje tradicional y otros subgéneros narrativos mencionados, es posible decir que si bien se evidencian elementos comunes con el objeto de estudio, resaltan más aquellos aspectos que se distancian del mismo, pues la novela *Tiempo que ladra* (1959) relata el proceso de formación con protagonista mujer y como tal, difiere del modelo tradicional patriarcal en donde el proceso de formación masculina es el centro del estudio. En este sentido, la novela cumple el rol de criticar la estructura y función de la novela de aprendizaje. En la novela tradicional de aprendizaje alguien aprende y alguien está enseñando; hay un mentor y un discípulo, es decir, la relación de enseñanza aprendizaje es asimétrica. En esta novela no sucede así, pues, si bien el padre actúa como mentor, dicha relación asimétrica se rompe a partir de aquellas relaciones, diremos positivas, en el proceso de formación de la protagonista.

Otro elemento distintivo que se puede desprender a partir de la lectura anterior, es que el modelo de formación con protagonista femenina vive en una tensión interna y en conflicto permanente con la sociedad en la que no necesariamente logrará su integración, ya que habitualmente se trata de una sociedad en donde la figura de la mujer viene predeterminada y donde se encuentra con un lugar delimitado y estereotipado que difícilmente va a aceptar habitar. Más bien, el proceso de formación se desarrollará junto con los procesos de transformación social: con el proyecto de revolución socialista la historia de la mujer también evidenciará cambios sustanciales que en términos cualitativos se verá reflejado en el despertar de la conciencia y en la emancipación de la labor históricamente asumida hasta entonces. Un avance progresivo que se materializará en pequeñas victorias para el género, aún cuando dicha revolución haya sido aplastada por el golpe de estado y dictadura militar.

Finalmente, en este apartado y para reforzar el postulado anterior, es importante detenerse en los aportes de Grinor Rojo (2014), quien se dedica a estudiar algunas novelas chilenas de formación con protagonista masculino. Dentro de ellas, presenta las novelas de Manuel Rojas (1896) que el autor califica como *contrabildungsroman*, ya que el desarrollo de sus protagonistas se aleja de los parámetros establecidos por la novela de formación tradicional y entran a cuestionar el orden social. Cabe recordar que Berta López (1987) había estudiado anteriormente la novela *Hijo de ladrón* del autor como novela de formación transgresora, dado el rechazo final de su protagonista por incorporarse a la sociedad burguesa de su tiempo. En el caso de nuestra investigación, se pretende dar cuenta que *Tiempo que ladra* (1991) también se configura fuera de

los parámetros de los Bildungsroman tradicional y que forma parte importante de la historia de la literatura chilena y Latinoamericana al abrir caminos para nuevos procesos de formación de subjetividades femeninas en determinados contextos históricos particularmente autoritarios.

Adquiere sentido asociar nuestro objeto de estudio con aquellos elementos que lo acercan a una novela de formación disidente, pues en pleno proceso revolucionario socialista chileno la niña va a observar cambios estructurales que vienen a replantear el orden de las cosas. La situación de las mujeres cambia, se da paso a identidades y subjetividades femeninas concretas y diversas, mujeres que se cuestionan su relación con el mundo, que se incorporan a los procesos de cambio, que buscan ejercer poder de decisión sobre su cuerpo, etc. Del mismo modo, se ve que con la irrupción de la dictadura se retoman prácticas pasadas: vuelve el control represivo, la uniformidad del pensamiento y del actuar; los procesos de movilización social se ven detenidos abruptamente, forzados a vivir parcialmente en silencio y, en el caso del padre, para siempre.



XII. CLASE, ETNIA Y GÉNERO: LAS VOCES QUE CONFIGURAN EL RELATO

Nos interesa en este punto analizar los distintos cruces que se dan entre clase, etnia y género para dar cuenta de las relaciones y las voces que configuran el relato. Ya hemos dado algunas pistas respecto de la idea de clase y género que subyacen en la obra y en este apartado, además de reforzarlas, se dará pie a profundizar en el concepto de etnia.

Tiempo que ladra es una novela polifónica (Bajtin, 1998) en donde es posible identificar la presencia de múltiples voces que se articulan en el relato con la voz principal que da fuerza a la obra, la voz de la protagonista. Lo anterior, se presenta como un rasgo distintivo de una novela de formación contemporánea que confronta discursos distintos en torno a las relaciones que se establecen. Según Lagos (1996) “Ana María del Río crea en *Tiempo que ladra* una voz narrativa que con escasas excepciones-en las que se intercalan monólogos interiores de otros personajes-sostiene el relato mediante un flujo de conciencia salpicado de ecos de las voces de los mayores” (pp. 148-149). Las voces que se encuentran dan fuerza a la tensión interna del relato, en la que se dan a conocer los pensamientos que acompañan a los personajes en el proceso de cambios propios de la época y que no deja a nadie indiferente.

En el estudio de Lucía Guerra “Desentrañando la polifonía de la marginalidad: hacia un análisis de la narrativa femenina hispanoamericana” (1986), se analizan diversos textos escritos por mujeres con el sentido de dar cuenta tanto de la lucha histórica como del papel asignado tradicionalmente a las mujeres en *Sab* (Gómez de Avellaneda, 1841), *Ifigenia* (De la Parra, 1924), *La última niebla* (Bombal, 1935), *La brecha* (Valdivieso, 1961). Distintas voces de distintas mujeres en épocas distintas, pero con una misma carga ideológica. El saber escritural es territorio masculino y desde su propia visión de mundo las distintas autoras han intentado poner de manifiesto este dominio a partir de la ficcionalización de sus relatos. Las voces que configuran el relato van evidenciando los distintos rostros de una sociedad patriarcal: personajes femeninos que serán aprobados dependiendo de la aceptación de roles secundarios, mujeres sumisas, mujeres maternas; por el contrario, personajes que serán rechazados si se contraponen al modelo de mujer establecido, convirtiéndose así en personajes femeninos demonizados, asociados al pecado, la locura, lo prohibido. Por tomar un ejemplo, en el análisis de *Ifigenia* (1924) se da cuenta de

una protagonista que evidencia deseos de libertad que se ven coartados por la figura de la abuela, quien representa el orden imperante y las exigencias sociales del mismo.

En *Tiempo que ladra* es posible evidenciar que el proceso de configuración de identidad de la protagonista se constituye en el seno de una familia que, producto del contexto histórico y social, se ve enfrentada a una serie de contradicciones internas que son determinadas por las relaciones de poder. La protagonista irá desarrollando conductas que cuestionan el orden basada en su inteligencia y poder de observación de su entorno que se mezclan con una inocencia infantil y el despertar de una conciencia. Se observa que, además de vivenciar un proceso de desarrollo y aprendizaje como sería en el caso del Bildungsroman tradicional, la protagonista se verá enfrentada a convivir con las normas y parámetros que le dictará una sociedad que reinstala convenciones y estereotipos vinculados a las identidades femeninas, de clase y étnicas.

Los personajes de la obra se relacionan a partir de contradicciones estructurales de poder: una familia apoyada, por un lado, en la figura de la madre de la protagonista y la carga ideológica de la familia aristocrática que sucumbe en los espacios íntimos del hogar; por otro lado, en la figura del padre, quien se aleja de los valores e intereses aristocráticos y constituye la figura modelo a seguir para la protagonista y quien representa, además, los ideales de cambio de la sociedad chilena.

Ahora bien, señalamos en un comienzo que la obra en estudio se construye a partir de múltiples voces en donde la principal era la voz de la protagonista-niña que no mencionará su nombre dentro de la obra. Ese simbolismo, esa ausencia de nombre, representa para nosotros la ausencia de una identidad como parte de una sociedad patriarcal. La protagonista no es mencionada por su nombre puesto que no se reconoce dentro de lo impuesto, dentro de lo establecido, dentro de esa verdad socialmente aceptada. En este contexto, el no nombrarse es una forma de protesta y una señal de construcción en proceso de la identidad. En este sentido, el relato es narrado desde la inocencia de una niñez que observa diferencias de poder en el seno de su familia. Mirada inocente que a la vez, tiene la claridad propia de ir desarrollando un proceso de conocimiento, análisis y crítica de su entorno.

Comencemos analizando la mirada que tiene la protagonista respecto de su familia, en particular la visión que posee de sus padres:

[...] tengo un padre y una madre. Mi papá pertenece por error al círculo de los mayores, tal vez por llevar siempre camisa con cuello duro. El ha estado siempre completamente fuera del círculo y le dicen distraído y que es un caso, y no se ha codeado con los otros ni ha guiñado el ojo jamás cuando se habla de dólares o de posturas. [...] Porque entre otras cosas él es la única persona que me invita a tomar helados lloviendo. Pero los hombres no lloran; los que toman helados a languetazos tampoco. Menos todavía los hombres que toman helados hechos y derechos [...] (p. 8)

En el relato, podemos observar en la madre, María Luisa, el reflejo de los valores establecidos para la mujer dentro de la sociedad oligárquica. En palabras de la protagonista: “DE MI MADRE no puedo hablar sin sentir necesidad de que estalle toda su loza en el té de amigas de rouge rosado y querer con ansia que un volcán surja de los sillones anulando todo para siempre”. (p. 101) Desde un análisis de los escritural, señalamos que hay una marca textual que acompaña la figura de la madre, pues en gran parte del relato se presenta su nombre en minúscula. Es María Luisa, sujeto común, hay una disminución de un nombre propio asociado al reflejo de signos de disminución de género, hay un recorte de la identidad que sólo va a cesar una vez que la madre decide iniciar un viaje a Italia, del que vuelve decidida a emanciparse de su familia: de ahí en adelante será María Luisa, quien decide despojarse de las ataduras ideológicas de sus parientes instalados en el hogar para asumirse en su rol de mujer que piensa, actúa y decide. Vemos acá un personaje que desarrolla también un proceso, diremos emancipatorio, en el sentido en que abandona su rol subordinado para cuestionar el orden social que en el relato, insistimos, queda evidenciando en la expulsión de la familia oligárquica como figura de control social y moral de su tiempo.

Por otro lado, nos encontramos con la figura del padre, Ismael, quien genera el rechazo de la familia de alta burguesía por no compartir los mismos intereses y por apoyar el proceso revolucionario chileno junto con Max. Ambos representan los ideales de una sociedad de cambio, ambos serán posteriormente borrados por el régimen militar. Por su sencillez y su forma democrática de relacionarse con todas las personas y grupos, el padre es admirado por su hija y va a significar para nuestra protagonista un ejemplo moral y valórico a seguir. Diremos además

que el padre representa el referente ideológico disidente al modelo de sociedad imperante, tanto por su discurso como por sus prácticas sociales. De igual manera, nos resulta necesario plantear que el proceso de pérdida del padre se vincula con el proceso de pérdida de la niñez y toma de conciencia de la protagonista.

Dentro del relato nos encontramos con una descripción que la protagonista hace y que da cuenta de la profunda admiración y respeto de la niña por su padre:

[...] mi papá no tiene acciones en el club de pastos verdes y viento especial para la salud, mi papá no tiene colonia para después de afeitarse de las con el barquito en la tapa, mi papá no tiene auto nuevo, mi papá también viaja en bus, mi papá sube en el funicular de cerro Barrón y conoce a la señora de la puerta y a sus once hijos y a la puerta con olor a pescado podrido, mi papá compra huevos duros con el cartuchito de sal en la mano, mi papá no tiene corbata de matrimonio, mi papá piensa que la Sofi es igual a mí, un poco más alta, un poco más limpia, mi papá quiere que la Sofi me enseñe ballet y yo soy feliz, mi papá habla con las gitanas y con los que estacionan autos con la franela en la mano, mi papá les convida un café y se los toma con ellos, mi papá les da la mano aunque la tengan pegajosa y con olor a cuchara, mi papá tiene un amigo comunista y no se ha muerto ni se le ha vuelto de púas el corazón [...] (pp. 47 - 48)

La novela describe de manera sutil la relación que se establece entre la niña y el padre, alejado de las convenciones sociales de la época y por quien la niña manifiesta un apego profundo; como ya hemos señalado, representa el factor ideológico y moral rupturista. El fragmento anterior nos demuestra que nuestra protagonista conoce el lado más humano de su padre, ese que es desconocido por los demás miembros de su familia, pero que ella desde su inocencia y amor, conoce y describe. Es importante señalar además, que el padre también juega un papel importante al romper con los parámetros establecidos, lo anterior se ve reflejado, además de su participación en un proceso de cambio estructural y social, en las relaciones que establece con las demás personas y que se manifiestan de manera más cercana en el trato con las empleadas domésticas del hogar, en donde se rompe con las relaciones asimétricas de poder.

En este apartado, podemos incorporar la idea de la metáfora de la nación para referirnos a la figura del padre y lo que éste representa para nuestra protagonista. Decimos nación en el sentido en que representa los ideales socialistas encarnados en el proyecto de Salvador Allende. Un estado benefactor y protector que se manifiesta a pequeña escala en la relación padre e hija. El padre encarna los ideales de un sector que se opone al régimen autoritario, el padre representa una coherencia entre el discurso y la práctica revolucionaria socialista que, si bien fue truncada, sirvió de referente para futuras reivindicaciones y pequeñas victorias sociales.

Siguiendo el análisis de las relaciones entre los personajes de la obra, diremos que a partir de la relación de la protagonista con sus hermanos es que surgen sus primeras interrogantes y observaciones críticas:

Pasamos sentados arriba del tiempo arrastrándonos y sacando brillo con mis dos hermanos hombres (yo salí mujercita, qué lindo el grupito, dice alguien imbécil: si fuera a él al que le hubiera tocado ser mujercita, no diría qué lindo grupito). Mis dos hermanos hombres serán lumbreras de algo que cambia todos los días pero que casi siempre tiene más de seis sílabas. Son vivos, inteligentes, increíble que hayan aprendido a hablar tan rápido, si ya a los tres años, precoces, de corrido, próceres, estos niños serán próceres, mientras que yo, haciendo lo mismo, apurada detrás de ellos me gano otros títulos: metida, intrusa, bien inquieta esta niñita, ¿ah?. (pp.8-9)

Encontramos acá otro elemento del lenguaje, la ironía, que consideramos es intencionalizado por la autora con el sentido de cuestionar tanto las relaciones de poder, como la estructura de la sociedad: mujercita, niñita; diminutivos que dan cuenta de relaciones asimétricas con respecto a los hermanos hombres y, además, dejan rastro de la prematura formación de una identidad de género desde la concepción androcéntrica.

Observamos cómo la niña comienza a percibir los rasgos de una sociedad eminentemente machista en donde el rol de la mujer viene asignado y determinado desde el momento de nacer y se ve evidenciado, en primera instancia, por las diferencias en cómo se educa a los niños y cómo se educa a las niñas. Aunque es la hermana mayor y por mucho que pueda realizar las mismas tareas que sus hermanos, no podrá ser reconocida, puesto que sus hermanos son hombres y ella nació mujer. Como dice Lagos (1996) “La discrepancia entre lo que la protagonista desea y el

modelo de conducta de su medio social le ofrece es un motivo que se repite en la ficción de las escritoras” (p. 35) y es justamente lo anterior lo que Ana María del Río presenta en la novela *Tiempo que ladra*, esa constante confrontación interna de la protagonista, quien no acepta los parámetros de femineidad impuestos, sino que los rechaza, los cuestiona, los confronta.

SON MENTIRAS, DIGO. Mentiras las cosas que salen de las alfombras, como por ejemplo, lo de que los chicos se creen el asunto del pajarito de la foto y que les va a crecer adentro un árbol de guindas si se tragan los cuescos. Y que los grandes merecen respeto porque les duelen los pies. Nada es como dicen. Ni el sol ni las mañanas ni el Ángel de la Guarda. Me da miedo pensar que nada sea como dicen. Que el más allá resulte al final una playa sin mar. (p. 7)

El discurso anterior está cargado de interrogantes, de incertidumbres como parte del proceso de cuestionamiento de la protagonista, personaje en proceso que es imposible situar desde una concepción estática como han señalado algunos autores y que observamos en el apartado de la crítica precedente.

La familia oligárquica, conformada por los tíos de María Luisa, representa un elemento de tensión al interior de la familia de la niña. Como ya mencionamos anteriormente, son quienes dentro del hogar representan los intereses de los dueños del país y con ello, los estereotipos de mujeres con una identidad diremos, tradicional.

La mamá se forra de parientes, que esperan en el living que esta mujer (la Mari) sirva algo, ya va siendo hora del té y que papá les quite el fondo a unos sirvenguenzas que debieran estar todos enterrados. Todo es como despidiéndose en esta casa, que ya ni siquiera está tan bien construida y hay goteras aunque no llueva. Los tíos prenden sus encendedores cuando papá habla, diciendo “lo que es yo”. Y mamá mira arropada desde su montón de hermanos, primos de segundo grado, incluso cuñados abuelos, que rebotan en la cara del papá. Pero papá es una raqueta sin hilos, no contesta, no le interesa, no es el robinhud de nadie. Y me baja una rabia apenada, es decir, lacia, me brota como un trigo guacho, más allá de alta mar y del alto palacio de tres, cuatro pisos, y del colegio de los domingos, cruzo el salón y me tiro piquero en los sillones, un avión suicida, de esos vestidos de matapijo verde, odio a mis tíos de arriba a abajo,

esta niña, ¿qué hace arrastrándose todo el día? Le debe faltar vitamina K. Si le falta vitamina K, ¿por qué no le pones inyecciones concentradas, maría luisa? Son regias y alemanas. (p. 22)

Los parientes de la madre, son portadores de los parámetros y las normas de conducta de un modelo a seguir e intentan, a toda costa, impregnarlos y encadenarlos a la figura de la madre de nuestra protagonista y, posteriormente, transmitirlos a las niñas del hogar. Su presencia en el relato nos sugiere la idea de ser la imagen del capitalismo y sus modos de control, que atraviesan los espacios más íntimos: regulando las prácticas familiares, excluyendo a las mujeres de los espacios políticos, reforzando las desigualdades entre hombres y mujeres. Dichos personajes serán rechazados por la protagonista.

Del fragmento de la novela que acabamos de analizar, nos interesa también detenernos en el enunciado en que la protagonista señala que “todo es como despidiéndose en esta casa, que ya ni siquiera está tan bien construida y hay goteras aunque no llueva”. (p. 22) Lo anterior, da cuenta de una mirada crítica respecto de las rupturas internas de la familia que son el reflejo de las rupturas que se evidencian en la sociedad. En la novela se presenta esa dualidad entre lo público y lo privado, ambos espacios en donde los cambios políticos y sociales repercuten, trascienden, dejan huella.

Sumado a lo anterior, la obra se nutre de un elemento que dice relación con la cuestión étnica. En la relación con las empleadas domésticas, vamos a encontrar un punto de quiebre para nuestra protagonista, tenemos por un lado a la Mary, la nana, quien se convierte al igual que el padre, en una figura fundamental en el proceso de formación de la niña narradora, pues es quien la acompaña de cerca durante la mayor parte del tiempo. La Mary representa una figura adulta fuerte y sabia contraria a la figura de la madre. Según Lagos (1996), esta relación con la nana o nodriza es frecuente en las novelas de formación con protagonista femenina:

Las diferencias con la madre no sólo se advierten porque la nana es de otro grupo social-y a veces también racial- sino que culturalmente introduce una variante en relación al modelo de la madre. La nana provee una visión diferente del mundo y ayuda a la niña a comprender más cabalmente su situación en la sociedad (p.86).

En el texto, podemos observar cómo el personaje de la Mary se nutre de tradiciones populares, de sincretismos y de las condiciones propias de la época impregnada de cambios políticos y sociales. A los ojos de la protagonista, la Mary es un personaje rico en elementos formativos y un referente moral:

A la Mari le toca recortar y dibujar con la miseria de alimentos que le dan para la semana, ni que fueran víveres de guerra, alega ella, que leyó *Adiós a las Armas* y sabe, ni repartidora de panes y peces que yo fuera [...] Y después de rezongar, la Mari se persigna porque le da miedo decir alguna brutalidad y que se le seque la boca o le quede chueca [...] Lo que más le da miedo a la Mari es el hombre y quedar con la mano pegada a un árbol, por andar con la ira metida en el pecho como una bufanda cosida al alma [...] Yo no tenía idea que la Mari es araucana y más encima gitana, a mi me dan bastante miedo las gitanas, pero más miedo me da oír que vienen las gitanas, todas las empleadas se avisan unas a otras desde las rejas y entran las mangueras de los jardines y empieza el viento. (pp. 11- 12)

Otro elemento presente en la obra en estudio tiene que ver con el concepto de etnia, que podemos asociar directamente con la idea del mestizaje chileno. Lo anterior, en la novela tiene el rostro de la Mary, de la Sofí, de las empleadas y del pueblo. En *Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno* (2010), Sonia Montecino da cuenta de la visión que poseen algunos autores respecto de la cuestión de mestizaje que consideramos importante señalar en función de su cercanía con la novela en estudio. Así, la autora señala que desde la mirada del historiador Encina:

Todas las características del mestizo, “cargado de sangre india”, prevalecerán en el pueblo. En el mundo popular, urbano y rural, se afincarán sus atributos: la borrachera, la flojera, el dispendio, las “bajas pasiones”, quedarán relegadas a los “pobres” del campo y la ciudad. Encina clasifica la sociedad chilena colonial desde el punto de vista étnico; luego hace una torsión y comienza a hablar de clases (para los segmentos altos y medios); pero cuando se refiere al pueblo, hablará de mestizos, y de mestizos en donde predomina lo indígena. (p. 117)

En la novela, la Mary tiene ascendencia mapuche y emigra del sur a la capital en busca de mejores condiciones de vida. Vemos así que la cuestión étnica se relaciona directamente con la cuestión del género: tanto la mujer como lo indígena son asociados a personajes inferiores, con roles inferiores y subordinados a la figura del hombre blanco en el orden patriarcal. Ambos elementos relacionados a su vez, directamente con la cuestión ideológica materializada en la diferencia de clases: quienes dominan y quienes son dominados.

Siguiendo con el análisis de los personajes, las empleadas “de a par” representan, además del despertar de los trabajadores y la lucha por conquistar sus derechos, el despertar de resentimientos hacia quienes pertenecen a las clases acomodadas. En este caso, nuestra protagonista va a ser el epicentro de sus ataques y será víctima de agresiones físicas y emocionales. Las prácticas anteriores, muestran no una superación, sino una inversión de las relaciones asimétricas de poder.

Las empleadas de a dos piden permiso para ir a la marcha de cascos amarillos, les han dado uno a cada una, se ven horribles y no les dan permiso, porque no, mujeres, por último porque no nos da la gana, truena el tío hernán de la rivera que habla cada vez más fuerte con la lluvia, pero ellas nos miran en diagonal, un día de éstos amanecerán todos degollados en sus camas, a la Mari le da miedo y guarda los cuchillos antes de llevar el café. (pp. 61)

En este párrafo nos interesa detenernos en un elemento del discurso narrativo, particularmente, la forma en que está escrito el nombre de el “tío hernán de la rivera”, en minúsculas. Lo anterior, consideramos que aparece en función de la visión que posee la protagonista del mismo personaje. Consideramos que para ella, no representa una figura de poder importante, sino más bien, representa sólo los ecos de una sociedad desigual.

Finalmente, tenemos a la Sofi, un personaje que despierta un particular interés en nuestra protagonista, pues es quien significa un quiebre en la configuración de la subjetividad, acercando a la niña a explorar su sexualidad y ayudándola a percibir la realidad desde otra perspectiva, que se contrapone a los prototipos de pureza y sumisión.

“Tonta”, dice la Sofi, y levanta los pies más arriba de los ojos. Y después me dice que me va a enseñar cosas y luego se arrepiente y dice que es mejor no tocarme porque te puedo manchar, como los conejos blancos erís vos, oye. Y se sienta en el piso redondo y cruza y descruza las piernas muy rápido, balanceándose en algo que tiene adentro y dice cosas que no le oigo, con los ojos para arriba tan blancos que ya no se le ven y de repente, aunque está ahí la cáscara de la Sofi, la Sofi misma se ha ido hacia el techo del garaje, gruñendo y revolcándose sobre el piso. Lenta, lentamente, va volviendo y me mira como bajándose de la pasarela de un barco. (pp. 91)

De igual modo, la Sofi ayudará a que la niña comience a cuestionar las culpas que siente desde su inocencia y que surgen de su relación con las enseñanzas de la Iglesia Católica. Desde la mirada crítica e irreverente de Sofi, esta institución devela su carácter y peso ideológico, tanto en la idea estereotipada de identidad para las mujeres que refuerza, como en las relaciones asimétricas de poder con que orientan lo educativo, lo cultural, las ciencias.

Foucault observaba que en la sociedad burguesa:

Se ha intentado durante mucho tiempo fijar a las mujeres a su sexualidad. “No sois nada más que vuestro sexo”, se les decía desde hace siglos. Y este sexo, añadían los médicos, es frágil, casi siempre enfermo y casi siempre causa de enfermedad. “Sois la enfermedad del hombre”. Y este movimiento muy antiguo se precipitó hacia el siglo XVIII desembocando en una patologización de la mujer: el cuerpo de la mujer llega a ser el objeto médico por excelencia. (Foucault, 1977c: 261).

Desde la mirada inocente de la niña, la culpa forma parte de su proceso de formación y está presente en todos los espacios como medio de control: en la familia, en los establecimientos educacionales, en los espacios públicos:

Había venido por mis pecados, que eran incontables como las estrellas del cielo y las arenas del mar y sobre todo por el divorcio, que me pesaba como una pasta de dientes negra, embetunada hasta la médula con ella. Me consolaba mi peor pecado, sin embargo: ir a escondidas al circo con papá. Afuera cantaban: el pueblo unido, jamás

será vencido, con los cascos amarillos como huevos triples y ni una sola papa ni para remedio en todo el país. (pp. 66)

Con la dictadura militar del 73 se fortalecen una serie de instituciones que legitiman el sistema patriarcal y la ideología en la que se sustentan, por tanto, tanto las prácticas sociales, culturas y sexuales que se escapan de lo parámetros serán rechazadas, silenciadas y borradas de la historia nacional.

Nos parece necesario abordar, a modo de reforzar las ideas anteriores, los aportes que desarrolla Teresa de Lauretis en “Tecnologías del género” a partir de un estudio crítico de los postulados que realizara Foucault sobre los dispositivos de control de la sexualidad en la sociedad burguesa, para apreciar desde ahí la importancia real que tiene el personaje de Sofía no sólo en el desarrollo de la protagonista, sino que también como figura que da cuenta de las demandas propias de las mujeres de la época.

[...] de otro modo: un sujeto constituido en el género, seguramente, no sólo por la diferencia sexual sino más bien a través de representaciones lingüísticas y culturales, un sujeto engendrado también en la experiencia de relaciones raciales y de clase, además de sexuales; un sujeto, en consecuencia, no unificado sino múltiple y no tanto dividido como contradictorio. (Lauretis, pp. 8).

El personaje de Sofía representa la posibilidad de explorar sin tapujos morales el placer y el lenguaje propio de la sexualidad, la libertad de asumir en tanto mujer el control del cuerpo y del deseo, establecer nuevas relaciones sociales y legitimar formas propias de concebir el mundo. “Te gustaría sentir algo rico, ayyy, rico que llegues a llorar de felicidad -dice mirándome muy de cerca, y me mete la mano debajo del vestido. Yo la miro, porque a la Sofi se le abren tanto las ventanillas de la nariz que podría caber una uva negra sin pelar por ahí” (p. 92). Para la sociedad ficcionalizada en el relato, la Sofi representa a su vez, la figura del pecado, personaje que será marginalizado, demonizado y apartado de los referentes del ideal de sociedad. De igual manera, será posible evidenciar en la protagonista de la novela ese despertar de la sexualidad reflejado en la figura de Sofía:

Me tiro a las tablas del piso y comienzo una lenta travesía, por la juntura con algunas arañitas minúsculas, las ahogo con mi saliva, se pasean desesperadas por mi dedo resbaloso, de pronto me acuerdo de la Sofi, dónde se mete el dedo la Sofi cuando tiene desesperación, me chupo el dedo, me lo meto entre los calzones, tengo un hoyo sin fondo ahí, de pronto toco algo como interruptor que me hace sentir feliz, me arrastro con el dedo entre las piernas, había magia después de todo en este mundo, y me duermo poderosa de esta ala que he encontrado pero tengo la precaución de esconderme bajo la alfombra vieja. (p. 151)

Por otra parte, Lagos (1996) observa que:

Si se considera que los rasgos con que comúnmente se identifica el hombre y la mujer no son ni naturales ni inherentes sino en gran medida construcciones culturales tamizadas a través del lenguaje, del discurso social y del modo como se practica la diferencia sexual en la vida cotidiana se podrá apreciar las posibilidades de transformación de un modelo que está en permanente proceso de cambio. (p. 17)

Como ya mencionamos en nuestro análisis, la autora cuestiona con su narrativa el sistema de poder, el patriarcado y la visión que tiene éste sobre la construcción de identidad de la mujer. En lo particular, observamos cómo son descritas las mujeres, lo que nos deja ver una sociedad cargada de estereotipos: ya dijimos que a la madre en gran parte del relato, es nombrada como maría luisa, con minúsculas, cuando se refiere a su familia aristocrática y cómo lo anterior nos permite observar la disminución de la mujer y la carga ideológica que la acompaña; por otra parte, la figura de la Sofi es violentada por romper con estereotipos convencionales de decencia y pureza, es señalada como aquella imagen de la mujer a rechazar. En el caso de nuestra protagonista, al no ser nombrada con un nombre, consideramos que también la autora pretende abordar el proceso de formación y autoconocimiento que enfrenta la niña al vivir en tensión producto del clima familiar, político y social de la época. En ese anonimato vemos una intención que le da fuerza al relato, al proceso de formación y despertar de la conciencia de la protagonista. Vemos que en ese proceso de constante contradicción, el camino de construcción de identidad se hace confuso, pero se focalizará justamente en aquellos personajes que se mantienen fuera o al margen de los modelos convencionales, la fuente de inspiración para desarrollar ese proceso de construcción identitaria son el padre, la Mary la Sofi.

Una vez señalados aquellos aspectos fundamentales de los personajes más importantes, podemos evidenciar que nuestra protagonista habita y se mueve entre los espacios en tensión que se desarrollan en el relato a partir de los cruces que se dan entre: clase, etnia y género. La niña experimenta el paso de la inocencia a la conciencia a partir de la confrontación con los valores establecidos tanto por los discursos públicos de la época como por aquellos que gravitan en el interior de su familia. Se evidencia una falta de modelos de autonomía a seguir y en esta carencia la protagonista establece sus propios parámetros que, insistimos, se ven profundamente marcados por la influencia de mujeres de otras clases sociales o grupos subalternos de su entorno más próximo, como Mary y Sofía.

Finalmente, quisiéramos incorporar al finalizar este apartado una interpretación quizás un tanto arriesgada, pero que surge de una lectura personal y de las posibilidades de interpretación que el texto sugiere. Nos referimos al valor que adquiere la figura de Max, quien en el texto representa un factor ideológico, del cual no queda espacio a la duda. Ahora bien, tanto por el discurso que formula como por la cercanía del nombre, creemos posible señalar que con Max la autora representa la figura de Carlos Marx, filósofo que dará origen a una serie de postulados de la teoría marxista que han acompañado la lucha de los trabajadores a lo largo de la historia: la explotación del hombre por el hombre, la sociedad clasista y el sueño de una revolución, todos ellos son signos que acompañan el proyecto socialista de Allende.

Yo las había oído y el miedo empezó a servirse en pequeñas dosis junto con los desayunos, a los niños tirándoles el pelo cuando nos peinaban y poniéndonos el agua tan caliente, que saltábamos en la tina como pollos escaldados. Era el viento de la venganza afilado y sin tiento, después de generaciones de espera y mudez, yo estaba al otro lado pero nadie me veía, porque vivía de este, imposible explicar, ni Max hubiera podido, a mí me hubiera gustado ser del conventillo, hermana de la Sofí y bailar demiplié como ella, ir a las reuniones de los sindicatos con el Max, hablar, con un vaso de agua para las interrupciones, pensaba que no era tan terrible que ahora les tocara a los pobres, era como el lado de la ventana del auto, había que turnarse. (p. 68)

Así, su discurso aparece en la voz de Max a lo largo del relato y es complementado con valores y contenidos ideológicos que han fundamentado las ideas de la lucha de clases: las relaciones humanas por sobre las relaciones de producción, personas por sobre mercancías.

Max dice que las líneas de la historia deben verse hacia el lado más pesado, y en este momento el lado de los pobres está pesando mucho más porque son muchísimos y explotados, es el platillo de una balanza que no puede esperar y lo más honesto es ponerse de parte de ellos aunque ya sea demasiado tarde y lo paguemos con el pescuezo de alguien o de todos, no entiendo bien. (p. 138)



XIII. EL DISCURSO POÉTICO COMO DENUNCIA

Un elemento que hemos venido sosteniendo respecto de la novela en estudio dice relación con el tipo de discurso poético presente en ella. Nosotros señalamos que el lenguaje utilizado se acerca a la lírica y que, además, tiene una intención de denuncia de ciertos componentes estructurales y de estrategias discursivas de construcción de significados.

A partir del diálogo que se abre entre los personajes, es posible dar cuenta del discurso literario presente en la obra y cómo a través de la metáfora, de la ironía y figuras hiperbólicas, la autora de la obra realiza una crítica a la sociedad de su tiempo.

Ana María del Río articula de tal manera el relato y utiliza de tal manera el lenguaje, que permite dar cuenta de las diferencias estructurales que se entrecruzan en la construcción de identidad de hombres y mujeres, sobre todo de mujeres. Nos presenta, a través de las imágenes, la realidad que subyace en el relato: el derrumbamiento de un proyecto político socialista.

La novela posee símbolos que acompañan al discurso, simbolismos que acompañan la voz de la protagonista y al ritmo propio de la novela.

Nos interesa en este momento del análisis, incorporar que realizara Orozco (1993) respecto de la narrativa femenina chilena a partir del análisis de los trabajos de cuatro autoras del periodo 1923-1980: Marta Brunet (1901), M^a Flora Yáñez (1901), M^a Luisa Bombal (1910) y M^a Carolina Geel (1911). Así, al hablar del lirismo utilizado en el discurso novelesco de escritoras chilenas, Orozco observa su uso como una forma de denuncia respecto de la situación de la mujer en la sociedad patriarcal. Este sería un rasgo compartido por *Tiempo que ladra*, ya que mediante ciertos simbolismos y del despliegue de recursos líricos, el relato va dando cuenta de la mirada subjetiva de una niña, de sus pensamientos, de su sentir respecto del mundo adulto del que forma parte. A su vez, este tipo de discurso permitirá al personaje la expresión de su mundo subjetivo (1993).

En palabras de Orozco Vera (1993): “Las vivencias de la interioridad femenina, sus anhelos más íntimos, la frustración y la ensoñación onírica aparecen conformados a través de la atmósfera evanescente que genera la expresión poética” (p. 298).

El discurso presente en la novela *Tiempo que ladra* (1991) conjuga sutilmente simbolismos, marcas textuales, la presencia de metáforas, figuras hiperbólicas e ironías, que analizamos anteriormente, y que permiten dar cuenta del mundo interior de la protagonista y de su visión subjetiva del mundo, cargada de emociones que surgen a partir de su interacción con otros personajes y con el mundo adulto que es a su vez, salpicado por un contexto político y económico que marcó a las mujeres de su tiempo.

Lagos (1996) señala: “Al final, cuando la familia va en tren rumbo al sur, la niña tiene su primera menstruación, signo de su desarrollo prematuro. Mientras su madre va distraída y Mary prepara algo de comer, la niña establece contacto con su padre, como si estuviera allí con ella para apoyarla en su nueva etapa”. (p.151) De manera muy bella y sutil, la autora del texto, a través del uso del lenguaje de la metáfora, logra dar cuenta del proceso de formación que cumple la protagonista, que termina por darse cuenta y asumir la pérdida del padre, quien la acompaña de manera simbólica en el prematuro inicio de su adolescencia, marcado por su menarquia. A través del simbolismo de dicho proceso, la protagonista inicia un viaje de autoconocimiento. Con su primera menstruación se da inicio al viaje, que si bien físicamente la dirige a Chillán, simbólicamente da cuenta de su paso de la inocencia a la conciencia: ha ingresado al mundo de los adultos y, además, vemos en la sangre rasgos de la violencia que significó para la niña y para todo un país el proceso de golpe de estado y posterior dictadura. Ese flujo constante que vivencia la protagonista tiene directa relación con la desestabilización política, lo que acontece en el núcleo familiar y simboliza a su vez el estado en el que se encuentra el país. De igual manera, vemos los signos de flujo como algo positivo, pues, connota lo abierto, inacabado, no delimitado, lo que no se puede encerrar. Esto es un indicio de las identidades en constante transformación.

XIV. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA TRANSFORMADORA

Desde nuestro rol docente resulta necesario retomar y por sobre todo abrir el diálogo en distintos espacios con cuestiones relativas al género, para visibilizar la historia de lucha por la equidad desde todos los ámbitos: familiares, culturales, étnicos, educacionales, sexuales. Lo anterior, a fin de reconocer dentro de la historia de la sociedad los lugares que históricamente le han sido negados a las mujeres y que las instituciones como la familia, la iglesia, los espacios culturales, la escuela, etc., se han encargado de reforzar:

En este apartado, nos interesa incorporar algunos elementos que tienen relación con lo ya señalado a lo largo de este análisis pero que nos permitan además, agregar algunas reflexiones personales acerca de la relación que existe entre poder - escuela y la cercanía entre la literatura - educación.

En este sentido, debemos partir del valor que se ha asignado a la educación como un pilar fundamental dentro de la sociedad. Sin embargo, es preciso reconocer que, históricamente, también ha operado como factor determinante dentro de los mecanismos de reproducción social que terminan perpetuando relaciones de poder asimétricas y estrategias de control social. No obstante, la educación también puede significar una posibilidad de transformación social y puede convertirse en un espacio de resistencia por medio de la formación de sujetos críticos. Desde ahí, señalamos que como docentes tenemos el deber profesional de cuestionar nuestras prácticas y nuestra realidad política y social. Debemos asumirnos como agentes de cambios y desde ahí hacernos cargo del rol social a que se nos convoca a fin de aportar efectivamente en los procesos de transformaciones sociales hacia la inclusión y la equidad. Lo anterior implica, además de una toma de conciencia, la adopción de decisiones a partir de las prácticas que desarrollamos dentro de los espacios educativos: cómo abordar el currículum, cómo desarrollar nuevas metodologías y estrategias didácticas. Comenzamos, entonces, aclarando un concepto fundamental a la hora de llevar a cabo nuestras reflexiones: currículum. Una posible definición de currículum propuesta por un grupo de expertos del Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana (2003) sería la siguiente:

[...] un proyecto de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político-educativo que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado. (p. 11)

El currículum es para nosotros una construcción política y social que tiene que ver con las creencias, visiones de mundo y objetivos que busca alcanzar una determinada sociedad. De aquí que entender la educación de determinada sociedad, permite a su vez entender los sistemas políticos imperantes. Nuestra sociedad, si bien ha dado paso a una serie de reivindicaciones sociales, aún se mantiene arraigada a sus cimientos capitalistas, patriarcales, en donde bajo la promesa de reformas sociales, se han mantenido contenidas una serie de desigualdades sociales y relaciones de poder que persisten en reproducir un sistema que sirve y sustenta a unos pocos. Si bien hoy las mujeres son consideradas positivamente en algunos planos de la sociedad, la violencia de género que pesa sobre ellas sigue repercutiendo negativamente en lo más íntimo de nosotras. Hoy se nos violenta en las calles, se nos persigue por cuestionar nuestra relación con la maternidad, se nos violenta sexualmente por vestir el cuerpo y el alma desde lo que nos moviliza. Hoy, nuestros puestos laborales siguen costando menos que el de los hombres, nuestros pensamientos siguen siendo cuestionados por más sustento teórico que se tenga.

De igual manera, la escuela tradicional persiste como un mecanismo de control y reproducción social. Si bien cada día aparecen alternativas que disputan la concepción tradicional, desde el estado se promueven practicas tradicionales que respondan a un currículum basado en la asignación de puntaje a lo que los estudiantes saben, a lo que saben hacer y a lo que saben ser. La escuela se mantiene como un espacio en donde se ejerce el poder, en donde quien sabe reproduce lo que quiere que otros sepan, en donde las relaciones asimétricas persisten y se promueve la competencia, la calificación.

Pensar la educación desde otros paradigmas es posible, ejemplos de ello son visibles hoy, no sólo en nuestro país, sino que también en distintos lugares de Latinoamérica y el mundo: la educación popular (Brasil), la educación comunitaria en Chile que se visibiliza cada vez con más fuerza en los sectores popular, la educación Montessori, la pedagogía decolonial, etc.

Vinculamos educación con literatura porque también ahí los grandes monopolios políticos y sociales tendrán algo que decir, algo que reproducir. Necesitamos que las escuelas abran a través de sus textos los distintos caminos posibles en el desarrollo de nuestros estudiantes: hacia el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la reflexión sobre la actual sociedad.

Giroux (2003) señala al respecto:

Algunos críticos fenomenológicos han sostenido que las prácticas docentes están a menudo enraizadas en supuestos de «sentido común» relativamente incuestionados por docentes y alumnos y que sirven para enmascarar la construcción social de diferentes formas de conocimiento. Según este juicio, la crítica debe centrarse en el docente del aula que parece insensible a la compleja transmisión de definiciones y expectativas constituidas socialmente que contribuyen a reproducir y legitimar la cultura dominante en el plano de la educación en la clase. (p.22)

Para lo anterior, pensamos críticamente en la educación desde el enfoque tradicional en el que, tanto el docente como el estudiante y los procesos evaluativos, tienen que ver con procesos que den cuenta de avances en términos cuantificables y verificables a partir de experiencias probadas y certificadas, que limitan las instancias de reflexión y metacognición por parte de los estudiantes.

Igualmente, Giroux (2003) plantea que:

Por otro lado, algunos críticos neomarxistas intentaron explicar cómo se vinculan las políticas de la sociedad dominante con el carácter político del encuentro social en el aula. Bajo esta óptica, el punto de mira pasa de una preocupación exclusiva por la forma en que docentes y alumnos construyen el conocimiento a las maneras en que el

orden social se legitima y reproduce mediante la producción y distribución de «formas aceptables» de conocimiento y procesos sociales en el aula. (p.22)

Desde dicha concepción, optamos por una educación no tradicional, aquella que considera los contextos políticos y sociales así como también la diversidad en el aula y desde ahí, diseñar los diversos procesos evaluativos que den cuenta de un proceso sistemático, pero con variados matices. El estudiante se asume como sujeto activo: la educación como medio de formación de sujetos críticos en función de las tendencias de la actual sociedad.

¿Por qué es importante relacionar lo anterior? Porque la escuela, como mecanismo de control cumple un rol fundamental a la hora de perpetuar las características de la actual sociedad. Sociedad capitalista en donde la formación de las personas se da en función de las necesidades del mercado. La educación en este sentido, cumple una doble función: reproducir o transformar.

Al respecto, nos parece necesario convocar, a partir de las reflexiones anteriores, los aportes que realizara Freire (1978) desde su propia experiencia y práctica docente. Para él, los procesos educativos deben ir necesariamente de la mano con el análisis de los contextos educativos y por ende de la realidad nacional. El autor, a partir del trabajo en torno a la educación comunitaria y la educación popular, acuñó el concepto de concientización para dar cuenta de una teoría pedagógica cuyo énfasis está en prácticas basadas en el diálogo, el intercambio de experiencias, la participación activa y la reflexión de la realidad política y social. El docente se presenta como facilitador de experiencias y aprendizajes de igual manera que el estudiante aporta desde su propia realidad.

Freire (1978) considera que la educación es necesariamente praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo. Desde ahí, tanto las prácticas docentes como los procesos evaluativos se piensan desde otros paradigmas. Así, damos pie a la fundamentación que intenta dar sustento a nuestra convicción respecto de la necesidad de la evaluación formativa como parte de los procesos educativos.

Asimismo, para finalizar las reflexiones surgidas en este apartado, nos parece importante incorporar a la discusión la noción de pedagogía decolonial con el sentido de complementar las reflexiones que hemos venido señalando en tanto se plantea, entre otros elementos, la

comprensión crítica de la historia. Lo anterior, ya que esta propuesta reconoce los aportes realizados por Freire pero además, incorpora algunos elementos propios de nuestra investigación como lo es el cruce entre género, clase y etnia.

Así, podemos señalar respecto del punto anterior las reflexiones propuestas por Díaz (2010) quien señala que:

Partiendo del concepto nodal de colonialidad del poder, propuesto por el pensador peruano Aníbal Quijano (1999, 2000), este proyecto intelectual pone en evidencia las articulaciones, estrategias, mecanismos y categorías propias del eurocentrismo, como la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento (Walsh, 2007), que afirmadas en la modernidad como patrón civilizatorio, irrumpen y permean los diferentes ámbitos de la vida humana, a partir de la dominación, control y explotación sistemática del ser y el trabajo, así como de la elisión y ocultamiento del otro diferente y de sus posibilidades de expansión, realización y reconocimiento histórico. (p. 219)

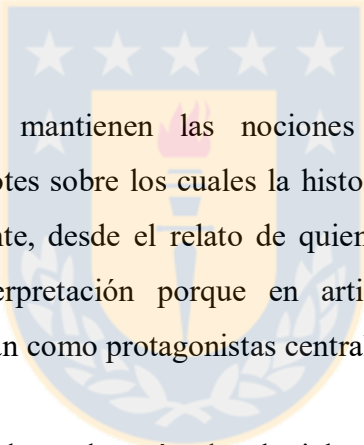
Las relaciones de poder antes descritas en el análisis de nuestro objeto de estudio, tiene relación también con esta idea de mantener vigente una visión crítica de las relaciones basadas en un modelo político y económico particular que promueve la instalación de prácticas y relaciones desiguales.

También, desde la lectura basada en la pedagogía decolonial, consideramos importante incorporar para el posterior análisis y reflexión, lo siguiente:

Por tanto, el giro decolonial implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal (Mignolo, 2005), a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial. (Díaz, 2010, p. 220)

Lo anterior, permite dar cuenta de esta resistencia a un modelo tradicional de origen moderno-colonial. Así, se plantea la decolonialidad como un proceso de resistencia a la colonialidad, a esta concepción del mundo desde una mirada eurocéntrica y da espacio al reconocimiento de nuevos saberes, de otras voces, de otros rostros, da cabida a las distintas realidades que existen más allá de las fronteras y los ideales de la modernidad. Podríamos decir que desde esta perspectiva el sur también existe.

En las escuelas, la instalación de una representación de la historia aprendida basada en modelos de reproducción y explotación es una condición que prevalece en estos días. La naturalización de prácticas basadas en relaciones desiguales y asimétricas de poder parece ser una realidad aprendida y asumida por quienes habitamos los espacios educativos. En palabras de Díaz (2010):



Tales representaciones mantienen las nociones de dominación, explotación y marginación, como pivotes sobre los cuales la historia es pensada, diseñada, enseñada y transmitida socialmente, desde el relato de quienes se arrogan la única y absoluta posibilidad de su interpretación porque en articulación con ciertos parámetros civilizatorios se legitiman como protagonistas centrales de la misma. (p. 223)

Al igual que la noción de pedagogía decolonial, planteamos la importancia de la educación como práctica transformadora que permita dar cabida a todos los mundos, a todas las voces, para que desde la infancia, desde la juventud, se construyan otros relatos, aquellos que surgen desde las miradas escrutadoras, desde la pregunta inocente acerca de los primeros cuestionamientos del mundo.

XV. CONCLUSIONES

“Comenzó la grieta, el tajo en la pieza de jugar, en la pieza de coser, en la pieza de planchar culebrea un asunto entre la gente y las cosas del mundo y el mundo se vuelve desarmable y de por mientras. No sé qué hacer. Por afuera nada cambia, como la costra de la sopa cuando está hirviendo y guarda el secreto de la lengua en carne viva” (Del Río, p. 18).

Más que finalizar nuestro análisis, nos interesa abrir un diálogo y aportar en las reflexiones que pudiesen surgir a partir de próximas lecturas de esta investigación. Lo anterior, con el sentido de enriquecer con otras miradas, de fortalecer las voces que durante este recorrido se fueron encontrando en un diálogo constante.

Esta investigación surge desde la necesidad de cuestionar nuestras prácticas cotidianas, nuestro quehacer docente, de interpelar las voces de la literatura y todos aquellos rostros que acompañaron nuestra lectura de *Tiempo que ladra*.

Nos interesa en particular invitar a la lectura de esta novela de Ana María Del Río, que desde el espacio de la literatura nos permite conocer a la protagonista-niña que creció en dictadura y que desde ahí elaboró un discurso propio. Nos interesó releer la novela *Tiempo que ladra* para abrir la discusión respecto de este relato como novela de formación no tradicional, que cuestiona un momento particular de nuestra historia, que ancla en lo más profundo de sus páginas, las sensaciones y la mirada de una niña que se fue desarrollando, que fue despertando en su relación con los otros hasta configurar una identidad autónoma, que se desprende de los parámetros permitidos por su familia y la época en particular.

Importante nos parece vincular Literatura y Educación, en el sentido que *Tiempo que ladra* (1991), como relato crítico, da cuenta de los procesos de formación en general y de las identidades de género en particular, y puede relacionarse a su vez con la propuesta de una educación transformadora y liberadora que permita promover la formación de sujetos críticos y autodeterminados respecto de su relación con el mundo.

El proceso de configuración de una identidad autónoma por parte de nuestra protagonista, vino acompañado del cruce de diversos elementos que aparecen interrelaciones. Fue necesario en este camino, vincular elementos que dicen relación con la cuestión del género, las relaciones de poder, el análisis del discurso, entre otros, para dar cuenta de la diversidad de aspectos que es posible evidenciar y analizar a partir de la lectura de una novela protagonizada por una niña que desde su mirada inocente cuestiona la sociedad de su tiempo y con ello, la serie de mecanismos y fuerzas que la componen.

Desarrollar nuestro estudio a partir de la incorporación de la cuestión del género fue necesario para contextualizar el rol de la mujer a partir del análisis propio de la novela así como también para situarla en la actual sociedad que, en este sentido, no se distancia mucho de la sociedad ficcionalizada en el relato. Abordar la cuestión del género nos permitió a su vez, poner sobre la mesa las profundas desigualdades que han vivenciado las mujeres en los planos de lo público y lo privado y cómo han debido hacer frente desde los distintos aspectos de la vida. Así, diremos que la cuestión del género nos permitió situarnos desde una postura crítica frente al mundo narrado, y el vivido.

Hablar de género sin pensar en la idea del poder sería una contradicción. Fue así que otro elemento central de nuestro estudio fue poner el acento en las profundas desigualdades existentes entre hombres y mujeres presentes en la obra debido a distintos mecanismos e instituciones que están al servicio del mantenimiento de un orden social como producto de un sistema capitalista y patriarcal. Fuimos testigos de cómo, a partir de la relación de la protagonista con los distintos personajes, fueron quedando en evidencia una serie de elementos propios de las desigualdades de poder. Nuestra protagonista desde su plano más íntimo, más cercano, comienza a percibir una sociedad que se va fragmentando al mismo tiempo que lo hará su familia. Mecanismos de poder que operan desde lugares y espacios múltiples: la exclusión de la mujeres, el control, la represión.

A la vez, plantear las relaciones de poder representadas en la novela de Ana María del Río, nos dio paso para incorporar aquellos aspectos que surgen como su consecuencia: las estrategias de resistencia. Resistencias que aparecen desde todos los frentes como señales de esperanza y de cambio de una condición en particular: el despertar de la conciencia, la lucha por reivindicaciones sociales, la incorporación de la mujer a las distintas esferas de la sociedad. Como señalamos en nuestro análisis, el mayor espacio de resistencia es el constituido por la novela misma, por la escritura como forma de oposición y rechazo a los discursos de autoridad al modelo canónico masculino que reproducen desigualdades, jerarquías y exclusiones, a los géneros discursivos y literarios.

Desde el análisis del discurso, no pudimos quedarnos silentes y ajenas a aquellos sentires que fueron apareciendo durante la lectura de la novela. Aquellas palabras cargadas de simbolismos, el discurso subjetivo de la inocencia de la protagonista plagado de imágenes, de colores, de olores, de sensaciones que recorrieron el despertar de su infancia en un periodo de la historia que aparece como fragmentado, de dolor, de pérdidas y de sueños.

Insistimos, nuestra investigación es una invitación a reflexionar, es una lectura abierta, un llamado a desaprender ciertas prácticas aprendidas, a resignificar las lecturas que hacemos, a construir desde todos nuestros espacios, espacios de resistencia, como esta novela, una resistencia al olvido, una resistencia desde la infancia y su posición en el mundo. La escritura y el espacio ficcionalizado se presentan como un espacio de resistencia, una victoria de la creatividad y la imaginación frente a la exclusión y la segregación de grupos históricamente subordinados.

XVI. BIBLIOGRAFÍA

Aínsa, F. (1997) Invención literaria y “reconstrucción” histórica en la nueva narrativa latinoamericana. En Kohut, K. *La invención del pasado: La novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt: Iberoamericana, pp. 111-121.

Augé, M. (1993). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Bajtín, M. (1993). *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI, 1982.

De Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Revista interamericana de Sociología*, 6 (2-3), 147-178.

De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Revista Mora*, 2, 6-34.

Del Río, A. (1991). *Tiempo que ladra*, Santiago, Chile: Planeta Biblioteca del Sur.

_____. (2002). Literatura chilena: generación de los ochenta. Detonantes y rasgos generacionales. En: *Literatura chilena hoy. La difícil transición*. Madrid: Iberoamericana - Frankfurt: Vervuert Verlag, 205-221.

Díaz, M., & James, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (113), pp. 217-233.

Ferreiro González, C. (2000), La proyección social en la narrativa femenina chilena. Notas para el estudio de la obra de Marcela Serrano y Ana María del Río. *Arrabal*, (2), 265-272.

Foucault, Michel. 1978. *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____. (1988) El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología* Vol. 50, No. 3 (Jul. - Sep., , pp. 3-20

Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.

Galarde, C. (1999) Ana María del Río por Carmen Galarde En *Escritoras chilenas: Novela y cuento* (pp. 501-517), Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, C. (2009). El bildungsroman y la novela de formación femenina hispanoamericana contemporánea. *EPOS*, XXV, pp. 107-117.

González, P. E., & Ortega, E. (1985). *La sartén por el mango: Encuentro de escritoras latinoamericanas*. Río Piedras, Puerto Rico: Ediciones Huracán.

Guerra, L. (1986). Desentrañando la polifonía de la marginalidad: hacia un análisis de la narrativa femenina hispanoamericana. *Inti: Revista de literatura hispánica*, 1(24), pp. 39-59.

Grinberg, V. (2008). La novela histórica de las últimas décadas y las nuevas corrientes historiográficas. En Mackenbach, W., Sierra, R. y Zavala, M. *Historia y ficción en la novela centroamericana contemporánea*. Tegucigalpa: Ediciones Subriana, pp.13-48.

Kohut, K. (ed). (1997). *La invención del pasado. La novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt: Iberoamericana.

_____. (2002). *Literatura chilena hoy. La difícil transición*. Madrid: Iberoamericana Frankfurt: Vervuert Verlag.

Lagos, M. (1996). *En tono mayor: Relatos de formación de protagonista femenina en Hispanoamérica*, Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Lukács, G. (2016). *Teoría de la novela*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.

Montecino Aguirre, S. (2010). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Cuarta edición ampliada y actualizada. Santiago, Catalonia, 277.

Olea, R. (1998). *Lengua víbora*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Rojo, G. (2014). *Las novelas de formación chilena: Bildungsroman y contrabildungsroman*, Santiago, Chile: Sangría.

Rubio, P. (1999). *Escritoras chilenas: Novela y cuento*, Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Sanz Cabrera T. *El curriculum. Su conceptualización*. En: González Pérez M, Hernández Díaz A, Hernández Fernández H, Sanz Cabrera T. Currículo y formación profesional. Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta; 2003.

Scott, J. (2001). Experiencia. En *La Ventana* 13, pp. 42-53.

Orozco, V., & M.J (1993). La narrativa femenina chilena (1923-1980): Discurso subjetivo y novela lírica. *Cauce*, N°16, págs. 295-320.