

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

**“EL SUJETO COLONIZADO EN UN *BILDUNGSROMAN* FEMENINO: *NERVOUS  
CONDITIONS* DE TSITSI DANGAREMBGA”**

**T E S I N A**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS INGLESAS (LETRAS  
INGLESAS)**

PRESENTA:

**ARIDELA TREJO BEJARANO**

DIRECTORA:

**DRA. ANA ELENA GONZÁLEZ TREVIÑO**

SINODALES:

**DRA. NAIR MARÍA ANAYA FERREIRA  
MTRA. CLAUDIA ELISA LUCOTTI ALEXANDER  
DRA. NATTIE LILIANA GOLUBOV FIGUEROA  
MTRA. EMMA JULIETA BARREIRO ISABEL**

**MÉXICO  
2009**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

El sujeto colonizado en un *Bildungsroman* femenino

## **Dedicatoria**

A mi papá.

### **Agradecimientos**

Agradezco a los profesores de la Licenciatura en Letras Inglesas que contribuyeron significativamente en mi formación académica. En especial a la Dra. Ana Elena González y a la Mtra. Emma Julieta Barreiro, cuya formación y apoyo trascendieron las aulas. A la Dra. Nair Anaya, a la Mtra. Claudia Lucotti y a la Dra. Nattie Golubov por formar parte del jurado evaluador; sus cuidadosas lecturas y atinadas sugerencias hicieron posible la exitosa culminación de este trabajo.

Asimismo, agradezco a los generosos amigos que me apoyaron durante la revisión de esta tesina, en especial a Mario Rufer, cuyas correcciones, material bibliográfico y asesorías derivaron en un mayor entendimiento de la teoría poscolonial; y a mi querido amigo Raúl Ariza por su pertinente lectura y comentarios.

Este trabajo no habría sido posible sin el apoyo y ejemplo de mi padre, que me fomentó un interés en la literatura y los movimientos sociales.

**Índice**

- Dedicatoria.....	2
- Agradecimientos.....	3
- Presentación.....	5
I. Consideraciones previas.....	8
II. La tradición del <i>Bildungsroman</i> .....	22
III. Conflictos de identidad en un <i>Bildungsroman</i> femenino.....	28
- Conclusión.....	61
- Bibliografía.....	63

## Presentación

Este trabajo conjunta dos intereses suscitados a lo largo de la Licenciatura en Letras Inglesas, uno de ellos durante el Seminario de Literatura Poscolonial impartido por las profesoras Nair Anaya y Claudia Lucotti. Se trata por una parte de la novela inglesa del siglo XIX y, por otra, de la teoría poscolonial como propuesta de análisis literario. Debido a la naturaleza de este estudio, me enfocaré en un subgénero novelístico que surgió a principios del siglo XIX: el *Bildungsroman* o novela de crecimiento, específicamente aquel surgido en el siglo XX cuyo protagonista es un personaje femenino que busca emanciparse del sistema patriarcal. La particularidad de este género en su forma tradicional, consiste en presentar el desarrollo —individual y social— de un hombre joven y estudiar los conflictos que surgen cuando éste intenta reconciliar los deseos personales con las exigencias sociales. Cuando se trata de un personaje femenino, dicho proceso resulta mucho más conflictivo pues la sociedad en la que intenta desenvolverse está regida por valores esencialmente masculinos que limitan su desarrollo de manera significativa.

La naturaleza conflictiva de este proceso me llevó a equipararlo con una de las principales tendencias de la crítica poscolonial: los estudios sobre crisis de identidad enfrentadas por el sujeto colonizado<sup>1</sup> al buscar el sentido de su propia identidad. Ésta se ha construido a partir de una relación altamente conflictiva —claramente marcada por relaciones de poder— entre él y el sujeto colonial. En esta relación, “los valores representados por la otredad enemiga pueden, como un efecto de reflejo, ser asumidos

---

<sup>1</sup> El concepto de “sujeto colonizado” se presta a muchas interpretaciones. Se han empleado términos como “sujeto marginal” o “subalterno”. Aquí lo usaré para referirme a un individuo nativo de un territorio que estuvo dominado por una potencia europea durante la era de expansionismo colonial del siglo XIX.

positivamente por el otro, por ejemplo” (Alejos, 51), o pueden ser rechazados y descalificados.

No pretendo sugerir que la novela de crecimiento sea el único género adecuado para retratar conflictos de identidad, pero su carácter biográfico y la posibilidad que ofrece para registrar la búsqueda de identidad de un individuo, me motivó a escudriñar las distintas características formales y temáticas del género y equipararlas con aquellas encontradas en la obra de una autora zimbabwense que se ocupa, adoptando y reestructurando una serie de elementos que le han valido la categoría de *Bildungsroman* dentro del ámbito crítico y académico, de explorar conflictos de identidad del sujeto colonizado. Tsitsi Dangarembga analiza y cuestiona el carácter represivo de dos sistemas que rigen la vida de individuos zimbabwenses, el colonial y patriarcal, y revierte, no sólo a nivel discursivo sino también narrativo y estructural, las concepciones que inciden en la represión hacia la mujer zimbabwense colonizada, y finalmente, articula su posible liberación, ya sea completa o parcial.

Con esto en mente, a manera de preámbulo, delimitaré el contexto social y literario que enmarca *Nervous Conditions* (1988). En este sentido, esbozaré algunas consideraciones en torno a la literatura colonial —en tanto que el *Bildungsroman* es un género que surgió en un siglo de expansión territorial europea trascendental y se alimenta de la ideología que marcó esta época— y poscolonial. En el segundo apartado trazaré las particularidades del *Bildungsroman* tradicional, con el objetivo de identificar las diferencias que se presentaron en modalidades que surgieron después del siglo XIX, como es el caso de la novela objeto del presente estudio. Posteriormente, me adentraré en los conflictos que surgen cuando el sujeto colonizado intenta adquirir un sentido de identidad

propio; en particular, en uno de los recursos literarios que tiene como función explorar las contradicciones inherentes a este proceso: la voz narrativa.

Me parece que el tema merece atención debido al contexto en el que surge esta obra. Se trata de una novela fundamental en el panorama literario zimbabwense. Significó la aparición de una voz femenina y africana en un contexto dominado, primero, por el discurso literario colonial y, después, por el masculino. Más aún, la búsqueda de la protagonista por una igualdad racial, social y de género es un tema que resulta siempre pertinente. Actualmente, las prácticas neocolonialistas que caracterizan las dinámicas sociales y políticas alrededor del mundo —las políticas migratorias europeas, la violenta intrusión de Estados Unidos en Irak, o las nuevas formas de racismo manifiestas en la India— nos recuerdan las políticas imperialistas del siglo XIX. De igual forma, la vigencia de la obra recae en la universalidad de la historia. Es decir, este retrato de una familia zimbabwense en una época colonial puede ir más allá de Zimbabwe y exponer la represión que experimenta cualquier individuo proveniente de un contexto de opresión.



## I. Consideraciones previas

Antes de adentrarme en el análisis de la novela, me parece conveniente trazar un marco introductorio que permita entender el contexto social, político y literario que la subyacen. Ambientada en 1960, esta obra expone la influencia de modelos ideológicos, sociales, culturales y económicos coloniales ingleses en una familia perteneciente al clan manyika, dentro del grupo shona que habita la actual Zimbabwe (los hablantes del shona, una lengua bantú, constituyen actualmente el 90% de la población zimbabwense y figuran como los primeros pobladores de Zimbabwe). La fusión de valores —los de una sociedad patriarcal y aquellos propios del sistema imperial que se funda en la subordinación— da pie a distintos tipos de represión —racial, social y de género— que alteran el sentido de identidad de los individuos de esta familia.

Así pues, para exponer la conflictiva relación de estos dos sistemas en las vidas de los sujetos colonizados, es preciso describir cada uno de ellos, aunque sea de manera breve. Para este propósito, enunciaré algunos sucesos que considero relevantes en la historia pre-colonial de Zimbabwe y después aquellos de su historia colonial. El motivo de esta elección es el marco temporal en el que está inscrita la obra. Al mismo tiempo, me interesa exponer y contrastar los valores que caracterizaron cada una de estas etapas.

En el siglo XVI, colonizadores portugueses revelaron, a muy grandes rasgos, la existencia de la cultura zimbabwense al mundo occidental (Huffman y Vogel, 61). Hacia el siglo XX, una serie de arqueólogos británicos señalaron que la primera civilización sedentaria importante (los shona) se estableció en el año 100 en una vasta zona en la que edificarían la Gran Zimbabwe (Huffman y Vogel, 62). En este territorio, que comprendía también Botsuana y Mozambique, se desarrolló la civilización zimbabwense. Tras la

caída de la Gran Zimbabwe en el siglo XV (Huffman y Vogel, 63) y antes de la llegada de los colonizadores británicos, se sucedieron tres reinados shona, la llegada de colonizadores portugueses (entre los siglos XVI y XVII) y la migración, y su consecuente establecimiento en la zona occidental del territorio, de los ndebele de Sudáfrica en 1840 —un grupo que constituye hoy en día un porcentaje de la población de Zimbabwe. En 1867, el descubrimiento de oro y otros minerales como el cobre atrajo el interés de algunas naciones europeas; este hecho culminó con la invasión inglesa de 1890. A su llegada, los colonizadores se encontraron con:

Pequeñas comunidades ampliamente autosuficientes, basadas en la agricultura de subsistencia y en la industria hogareña [que] proporcionaban mercados pobres para el flujo de artículos producidos en masa ... los sistemas sociales que ahí existían no eran lo suficientemente flexibles para introducir y expandir rápidamente la agricultura comercial, y más tarde, la extracción mineral. (Magdoff, 8)

Con la llegada de los colonos británicos y el imperialismo, la región se tuvo que adaptar a las necesidades del país invasor, que introdujo modos de producción por completo capitalistas en estas pequeñas comunidades. Este fenómeno suscitó las siguientes adaptaciones:

La introducción de la propiedad privada en tierras donde ésta no existía, así como la expropiación de tierra para uso de los colonos blancos o para plantaciones agrícolas ... [la] creación de una oferta de mano de obra para la agricultura comercial y la minería ... [la generación de] un cuerpo de trabajadores en busca de salarios, [la] expansión del uso de la moneda ... [y] donde la sociedad pre-colonial ya tenía una industria desarrollada, [se redujo] la producción y las exportaciones de los productores nativos. (Magdoff, 9)

En términos generales, al hablar de imperialismo me refiero al proceso que implica “the consolidation of imperial power, manifested in the settlement of territory, the exploitation or development of resources, and the attempt to govern the indigenous inhabitants of occupied lands” (Boehmer, 2). La misión inglesa que llegó a Zimbabwe hacia 1890 se

considera parte del segundo imperio europeo. El llamado primer imperio (1760 a 1870) —el expansionismo de siglos anteriores al XVIII es de naturaleza distinta— estuvo determinado por el impacto de la Revolución Industrial y los cambios que generó sobre el mundo no europeo (Magdoff, 8). El comercio, y por consiguiente la explotación de recursos naturales y materia prima, así como la rivalidad entre las más grandes potencias europeas, fueron el eje de los intereses expansionistas. La sed por obtener más conquistas territoriales marcó el segundo periodo, el cual se caracterizó por una “notable aceleración de las adquisiciones coloniales y un aumento en el número de potencias coloniales” (Magdoff, 29). La división de África, el último continente en ser repartido en la Conferencia de Berlín de 1884-5 “fue esencialmente un producto del nuevo imperialismo que pone de manifiesto en forma vívida sus rasgos principales” (Magdoff, 54).

Ibbo Mandaza aborda las características que distinguieron el colonialismo en Zimbabwe del resto del continente africano. En primer lugar, la historia colonial de este país se debe al desarrollo colonial de Sudáfrica, vecino del sur y punto estratégico para llegar a Asia. Hacia la década de 1880, “Cecil John Rhodes and his fellow imperialists [began] to plot the ‘Cape to Cairo’ road as part and parcel of the British colonization process in Southern Africa and beyond. Significantly, it was along this road, and in the quest for minerals, land and labour that Zimbabwe would be colonised into Southern Rhodesia in 1890” (Mandaza, 21-22). La historia colonial de Zimbabwe —Rhodesia durante esa época, en honor a su “descubridor”, Cecil Rhodes— se puede resumir en los siguientes términos: el proceso colonial fue violento, rápido y casi total; los colonizadores evitaron el desarrollo natural de una clase trabajadora y ocasionaron que la clase campesina empobreciera desmedidamente; gracias a la ideología racial de la

supremacía de la clase blanca, surgió un Estado que resguardaba únicamente los intereses económicos, políticos y sociales de los colonizadores; se desarrolló un marco ideológico capitalista que prevaleció en las estructuras sociales, económicas y políticas; el liberalismo como parte de la ideología capitalista se impartió a los colonizados a través del sistema educativo, religioso, y a través de otras formas culturales e ideológicas de la vida colonial (Mandaza, 22).

En este contexto surgen resistencias de la población africana, a partir de 1890 y hasta 1980. En la década de 1960, cuando la mayoría de las naciones africanas ya se había independizado, en Zimbabwe los colonos frustraban los esfuerzos de liberación de los nacionalistas africanos con la ayuda de una milicia, policía, seguridad estatal e infraestructura pública poderosísimas (Mandaza, 27). Fue hasta 1980 que el movimiento de liberación de Zimbabwe consiguió unir a las guerrillas con los campesinos y con cientos de jóvenes entusiastas —haciendo a un lado las facciones, los espíritus separatistas, los intereses partidistas y los regionalismos— en la lucha para obtener su independencia. El acuerdo de Lancaster House, orquestado por agentes británicos y nacionalistas africanos, en el que, sin embargo, los nacionalistas se sintieron timados pues contemplaba muchos privilegios para la minoría blanca, previó unas elecciones en las que se otorgaría el voto a la mayoría de la población africana y se decidiría, en conjunto, el futuro político de Zimbabwe. Robert Mugabe —del partido ZANUB (Zimbabwe African National Union Barracks)— salió victorioso y la minoría blanca fue derrocada. El 18 de abril de 1980 el país se independizó y acuñó el nombre de República de Zimbabwe.

La descolonización de las naciones africanas, entendida como la sucesión de procesos políticos de finales de la década de los cincuenta y los sesenta que dieron lugar a las transformaciones posteriores a las independencias, resultó especialmente conflictiva, y Zimbabwe no ha sido la excepción —28 años después de su independencia, Mugabe sigue en el poder a disgusto de la población y de la comunidad internacional. A partir de esta etapa de politización surge, en la crítica literaria anglosajona de la década de 1980, una corriente teórica conocida como poscolonialismo, la cual, desde una crítica del discurso encontrado en la literatura europea, cuestiona el lugar de enunciación del saber en la conformación del conocimiento. Sin embargo, el término “poscolonial” ha dado pie a un sinnúmero de debates. Hay quienes cuestionan el término mismo, pues “the teleology of *ends* and *afters* does not seem to do justice to notions of persistence and rearticulation; rather, it underlines the fact that the imprimatur of British Empire itself lives on even in those positions that righteously claim its expiration” (Hitchcock, 750), de modo que la noción de lo “colonial” sigue ocupando un espacio protagónico; se habla también de que, en sentido estricto, una porción considerable del mundo comprende territorios que alguna vez fueron colonizados, por lo que el término abarca demasiado; o de que la dinámica colonial entre el nuevo imperio, Estados Unidos, y los países del tercer mundo sigue vigente, ahora con otro nombre, “neocolonialismo”; también se argumenta que pretender encerrar territorios tan disímiles en sentido histórico y geográfico, como India o África, bajo el mismo título resulta muy ambivalente.

En este sentido, Stuart Hall propone una definición que me parece muy precisa pues da cuenta de la pluralidad implícita en el término “poscolonial”: “The concept [post-colonial] describes or characterizes the shift in global relations which marks the

(necessarily uneven) transition from the age of Empires to the post-independence or post-decolonisation moment” (“The Post-colonial”, 241); lo delimita con más especificidad:

Australia and Canada, on the one hand, Nigeria, India and Jamaica on the other, are certainly not ‘post-colonial’ *in the same way*. But it does not mean that they are not ‘post-colonial’ in any way. In terms of [the colonies’] relation to the imperial centre, and the ways in which ... they are ‘in but not of the West’, they were plainly all ‘colonial’, and are usefully designated now as ‘post-colonial’, though the manner, timing and conditions of their colonization and independence varied greatly. (“The Post-colonial”, 241)

En este contexto, se han suscitado análisis en torno al fenómeno colonial y poscolonial en distintos ámbitos de estudio; el que a mí me concierne es aquél correspondiente al estudio de la literatura y de sus estrategias discursivas. Específicamente el de la literatura poscolonial como medio para cuestionar y revertir las representaciones, estrategias discursivas y mecanismos de exclusión propios de los textos coloniales provenientes de los países colonizadores —me interesa sobre todo el caso del imperialismo británico y su relación con un país africano. En términos generales,

*Postcolonial* literature is that which critically scrutinizes the colonial relationship. It is writing that sets out in one way or another to resist colonial perspectives ... Postcolonial writers sought to undercut thematically and formally the discourses which supported colonization—the myths of power, the race classifications, the imagery of subordination. (Boehmer, 3)

Primero, es importante señalar de qué discurso se valen las literaturas coloniales; aquellos elementos que las obras de carácter poscolonial buscan revertir.

La crítica poscolonial se ha ocupado, en parte, de estudiar el discurso subyacente en aquellos textos que lograron que el poder imperial se consolidara, ya que éstos exponían ideas, valores y argumentos típicamente eurocéntricos. Me refiero no sólo a textos literarios, sino también a propaganda política, periódicos, reportes gubernamentales, textos sobre viajes, cartas, diarios o registros administrativos. Para

Edward Said, fundador del poscolonialismo, el discurso es un vehículo del poder. Una de las premisas de su obra, *Culture and Imperialism*, es que la experiencia imperialista se sustentó de manera decisiva en manifestaciones discursivas, específicamente en la novela: “cultural forms like the novel ... were immensely important in the formation of imperial attitudes, references, and experiences ... my basic point being that stories are at the heart of what explorers and novelists say about strange regions of the world” (Said, xii).

El discurso imperialista que subyace la literatura colonial inglesa albergaba una concepción del mundo por completo eurocéntrica —concepción que se enfatizó mucho durante una época en sumo progresista como lo fue la victoriana— y, de acuerdo con Said, cuyo pensamiento se inscribe en la tradición foucaultiana, dentro de este discurso se *produjo*, o se le dio sentido a la otredad africana. Y es que para Michel Foucault, el conocimiento es:

A way to define and categorize others ... It is the product of a certain discourse, which has enabled it to be formulated, and has no validity outside it. The ‘truths’ of the human sciences are the effect of discourses, of language. Their ‘knowledge’ does not derive from access to the real world, to authentic reality, but from the rules of their discourses ... It only counts as knowledge because the discourse in question is powerful enough to make us believe that it is knowledge. (Bertens, 15)

Así pues, en textos que se han denominado coloniales por cuestiones temporales e ideológicas, encontramos un discurso —apoyado en una noción de supremacía racial y en una fuerte ambición de dominar— que responde a una particular forma de ver y darle sentido a un espacio desconocido. A nivel textual encontramos distintas formas estereotipadas para representar al sujeto colonizado y a su contexto: descripciones figurativas y muy fantasiosas de ambientes “exóticos” en las que se emplea un lenguaje juicioso, representaciones despectivas de la población local —a la que se reducía a un

estado bárbaro, casi animal—, y, en general, una interpretación del contexto realizada a partir de parámetros y experiencias occidentales. Se trata de eficaces sistemas de representación empleados para legitimar la empresa expansionista en el ámbito textual (Boehmer, 50). Si se quería justificar al colonialismo como una misión altruista dedicada a civilizar a las razas africanas, entonces se tenía que demostrar su supuesta inferioridad, y, por consiguiente, su necesidad de ser gobernadas. Muchos autores contribuyeron, de manera directa o indirecta, con esta empresa.

El imperialismo es un proceso complejo en el que intervienen además de factores políticos y económicos, otros ideológicos; Said argumenta que “the enterprise of empire depends upon the *idea of having an empire* ... and all kinds of preparations are made for it within a culture; then in turn imperialism acquires a kind of coherence, a set of experiences, and a presence of ruler and ruled alike within the culture” (Said, 11). Aquellos involucrados directamente en esta misión se encargaron de hacer creer a los ciudadanos ingleses que la colonización era necesaria, un deber moral y divino del pueblo británico. Said explica el sentido de superioridad del Imperio con respecto a sus colonias y cómo se plasmaba a nivel textual:

If you were British or French in the 1860 you saw and you felt India and North Africa with a combination of familiarity and distance, but never with a sense of their separate sovereignty. In your narratives, histories, travel tales, and explorations your consciousness was represented as the principal authority, an active point of energy that made sense not just of colonizing activities but of exotic geographies and peoples. (Said, xxi)

En este sentido, las obras de novelistas pre-imperialistas (categorización hecha por Said) como Jane Austen, y de autores propiamente victorianos como Charles Dickens, Rudyard Kipling, Thomas Carlyle, Robert Louis Stevenson, o Joseph Conrad, plasman la retórica del Imperio, reforzando sus valores e ideología.



Por ejemplo, en cada una de sus obras, Jane Austen da testimonio de la sociedad inglesa imperante a través de una crítica aguda de sus costumbres. Si bien, como afirma Sergio Pitol, la obra de Austen no se caracteriza por reflejar los acontecimientos políticos y sociales de su época (Pitol, 9), en su ambigüedad encontramos cierta validación de la ideología imperialista. Las novelas de Austen dan cuenta de la presencia de funcionarios que sirven al creciente Imperio; aunque se trata de simples alusiones, éstas reflejan un orden social establecido e inquebrantable. Asimismo, el elevado estilo de vida de algunas de las familias retratadas en sus novelas depende de la explotación de recursos en alguna de las múltiples colonias de la corona inglesa. Sin embargo, la autora decide ignorar este hecho. Su participación en el discurso imperialista se puede calificar de pasiva ya que en ningún momento cuestiona los motivos de la colonización ni se refiere directamente a este fenómeno, sino que lo asume con naturalidad. La relectura que hace Said a los textos que forman parte de la biblioteca europea, como aquellos de Austen, suscitó el empleo del concepto “rhetoric of blame”: “What I have called the rhetoric of blame ... attacks her [Jane Austen], and others like her, retrospectively, for being white, privileged, insensitive, complicit” (Said, 96). Muchos autores asumieron este rol pasivo, dando por sentado, aprobando y validando las prácticas coloniales; ésta era una estrategia común pues “colonial matters tended to be kept in the background of a novel” (Boehmer, 25). Otros participaron de manera más activa, algunos novelistas victorianos se ocuparon de hablar del tema del colonialismo de manera más abierta; tal es el caso de Joseph Conrad, en cuya obra, en especial en *Heart of Darkness* (1902), encontramos una crítica de las prácticas coloniales del Imperio belga, así como una representación en sumo eurocéntrica del Congo y de sus habitantes.

En cambio, las voces subalternas buscaban hacerle frente a esta tradición literaria, proponiéndose escribir su propia historia —les interesaba sobre todo enfatizar que África no era un continente sin historia que existió a partir de que fue colonizado—, definirse bajo sus propios términos y aportar elementos de sus propias tradiciones literarias en sus obras. Pasemos a ejemplos concretos para ilustrar este punto. Por la naturaleza de este análisis, me interesa hacer un recuento de la literatura anglófona escrita por mujeres africanas, haciendo énfasis en la producción novelística. Resulta crucial enfatizar la cuestión de género puesto que, “although often subsumed under the political category of ‘black’, [women] have had very distinct gendered experiences of oppression and exclusion” (“Founding Trajectories”).

A partir de la publicación de *Things Fall Apart* de Chinua Achebe (1959), la narrativa masculina africana, anglófona y francófona, llamó la atención de audiencias europeas y estadounidenses. No obstante, aunque para entonces algunas mujeres ya escribían, no gozaban de las mismas oportunidades académicas o profesionales, o ambas, que los hombres. Por ejemplo, estudiar en el extranjero, o simplemente viajar, era una experiencia reservada casi de manera exclusiva para los hombres (Bruner, 1). Las mujeres que escribían eran un grupo minoritario dentro de otro grupo marginal, y se encontraron con una serie de obstáculos de carácter genérico y racial. Fueron eclipsadas por sus contemporáneos masculinos y, en comparación con escritoras occidentales como Nadine Gordimer, sus recursos, oportunidades y formación académica eran muy limitados. Esta situación afectaba la producción literaria y la publicación de las obras producidas. Fue hasta la década de 1970 cuando las obras de escritoras africanas anglófonas como Buchi Emecheta o Bessie Head, emergieron en la escena internacional

(Collins, 33). Esto suscitó la atención de estudiosas feministas en Europa y Estados Unidos, quienes paralelamente veían el surgimiento de los estudios feministas como disciplina académica. Si bien las autoras exploraban una serie de géneros como la poesía, la narrativa breve y la novela, durante las décadas de 1980 y 1990 la producción literaria fue en su mayoría autobiográfica (“Founding Trajectories”). Puede ser que las experiencias propias proporcionaran el material adecuado para explorar las complejidades de género, clase, raza e identidad que las mujeres de este continente enfrentaban cotidianamente.

Consideremos que el término “autobiografía” proviene de la Ilustración y se refiere a un concepto de individualidad muy egocéntrico, propio de esta época:

Western eyes see Man as a unique individual rather than a member of a collectivity, of race or nation. Man ... hails the world into being ... in such a way as to mark [the non-European world] off from European consciousness or universality ... The politics of this ‘I’ have been the politics of centripetal consolidation and centrifugal domination. (Smith, xvii)

Por lo tanto,

The very taking-up-of-the-autobiographical transports the colonial subject into the territory of the ‘universal’ subject and thus promises a culturally empowered subjectivity ... on the other hand, [it] implicates the speaker in a potentially recuperative performance, one that might reproduce and re/represent the colonizer’s figure in negation. (Smith, xix)

Noni Jabavu de Sudáfrica dio a conocer, de forma muy anticipada, una de las primeras novelas autobiográficas del continente, *The Ochre People* (1963), antes de que se suscitara la oleada de textos autobiográficos. Esta novela da cuenta de la vida de una mujer sudafricana perteneciente a una familia privilegiada que lucha por desarrollarse intelectualmente a la vez que cuestiona el concepto de femineidad africana. Fue a partir de la publicación de *Call Me Woman* (1985), de Ellen Kuzwayo, también sudafricana,

que las autoras africanas mostraron un ferviente interés por la novela autobiográfica, convirtiéndola en uno de los géneros a los que recurrirían con más frecuencia.

Es éste el contexto literario que enmarca la obra de Tsitsi Dangarembga, una figura trascendente para la literatura nacional de su natal Zimbabwe, pues *Nervous Conditions* fue la primera novela en inglés escrita por una mujer zimbabwense de raza negra. La novela se publicó en Inglaterra en 1988 debido a que cuatro editoriales africanas se negaron a editarla alegando que presentaba un retrato negativo de la mujer africana. No obstante, un año más tarde se publicó en Zimbabwe y fue acreedora al premio Best First Book otorgado por The Commonwealth Foundation. Con ello se volvió un clásico de la literatura universal.

La autora pertenece, junto con Shimmer Chinodya, Chenjerai Hove y Alexander Kanengoni, a la segunda generación de autores anglófonos zimbabwenses; su obra se ubica después de la desaparición de Rhodesia en 1980. Dangarembga nació en 1959 en Rhodesia pero pasó gran parte de su infancia en Inglaterra. Sus padres conformaron la primera generación de zimbabwenses educados bajo el sistema inglés —ambos hicieron estudios de posgrado en Inglaterra. Su madre fue una de las primeras académicas feministas de su país y la primera mujer en desempeñar un cargo público bajo el gobierno de Mugabe. Al volver a su tierra natal, Dangarembga completó su educación secundaria en una escuela de misioneros; más tarde, asistió a un prestigioso colegio privado de mayoría blanca. En 1977 regresó a Inglaterra para estudiar medicina en Cambridge, pero abandonó la carrera en un estado nostálgico y regresó a Zimbabwe en 1980. Durante su estancia en Cambridge, la autora vivió el racismo en carne propia. Este tipo de

experiencia la hizo analizar los efectos del colonialismo en las vidas de las personas colonizadas; condición que exploraría más tarde en su obra (Veit-Wild, 380).

El trabajo de Dangarembga, Chinodya y Hove fue decisivo ya que definió el canon literario de su país con relación a la literatura colonial. Los textos zimbabwenses correspondientes a la época colonial se escribían en las lenguas nativas, shona o ndebele, pero con la ayuda del gobierno de Rhodesia que tenía control absoluto sobre los contenidos. Se trataba de textos de carácter cristiano y didáctico que fueron importantes para la evangelización del país. También los colonizadores escribían textos en inglés pero su función era hacer circular propaganda en su favor.

Habiendo tejido el marco referencial, ofreceré un bosquejo de la trama de la novela para ubicar al lector. En principio, nos encontramos frente a una obra que representa experiencias y concepciones africanas, específicamente zimbabwenses. Y, como tal, se resiste a que éstas sean descritas a través de consideraciones coloniales. Tambudzai Sigauke —o Tambu—, la protagonista, crece en una zona rural ubicada en las faldas de la ciudad de Umtali, actualmente Mutare, al este de Zimbabwe. Tambu y su hermano Nhamo son educados en una escuela de misioneros regida por el sistema educativo inglés. Sin embargo, las carencias económicas la orillan, por ser mujer, a abandonar la escuela. Es aquí cuando Babamukuru, hermano mayor de su padre y director de una prestigiosa escuela de misioneros en Umtali, entra de manera decisiva a la vida de ambos hermanos. Babamukuru se proclama tutor de Nhamo con el fin de solventar sus estudios en la escuela que preside. Algunos meses después de su llegada, Nhamo muere a causa de paperas y Tambu toma su lugar; de esta forma, la muerte de su

El sujeto colonizado en un *Bildungsroman* femenino

hermano provoca un cambio sustancial en su vida que hasta ese momento había sido relegada a un nivel secundario.

## II. La tradición del *Bildungsroman*

En un detallado estudio del *Bildungsroman*, Jerome Hamilton Buckley lo define como “the ‘novel of all-around development or *self-culture*’ with a ‘more or less conscious attempt on the part of the *hero* to integrate *his* powers, to cultivate *himself* by *his* experience” (Susane Howe citada en Buckley, 13; las cursivas son mías). El término proviene del concepto pedagógico de *Bildung*: “a humanistic concept of the shaping of the individual self from its innate potentialities through acculturation and social experience to the threshold of social maturity [with] a sense of evolutionary change within the self” (Jeffrey Sammons citado en Collins, ix), un proceso dirigido exclusivamente a hombres burgueses jóvenes. Al mismo tiempo, la palabra *Bildung* se relaciona con *Bild* y *Bildnis* que pueden sugerir los siguientes conceptos: “portrait”, “picture”, “shaping” o “formation” (Buckley, 14).

Un factor que resultó decisivo para distinguir la novela de crecimiento de géneros antecesores —sus orígenes se pueden rastrear en obras morales medievales, alegorías renacentistas, novelas picarescas y épicas— fue el concepto de individualidad: “the psychological development of *one central protagonist* ... identifies the beginning of a German novel tradition that will come to be called the *Bildungsroman*” (George Simmel citado en Collins, 5; las cursivas son mías). La naciente burguesía alemana del siglo XVIII —sociedad receptora de este género— se caracteriza por estar inscrita en “a socio-historical period of heightened interest in individual self-identity and self-conception” (Collins, 5). En ese sentido, el protagonista ya no representa al grueso de la humanidad, ya no es un *everyman* que emprende un viaje que resulta una metáfora de la salvación de la humanidad. Se trata de un personaje con experiencias individuales que busca un

desarrollo personal. En esta línea, *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (*Wilhelm Meister's Apprenticeship*, 1796), de Goethe, es el primer ejemplo de *Bildungsroman*.

El *Bildungsroman* retrata entonces un proceso de búsqueda identitaria; el desarrollo individual e introspectivo de determinado sujeto. Se hace el recuento biográfico —usualmente narrado en primera persona y de manera retrospectiva— de la vida de un joven provinciano, inexperto e idealista, que escapa de la hostilidad de su hogar y se embarca en un viaje por la ciudad buscando educarse, desarrollarse profesionalmente, adquirir experiencias urbanas de primera mano, madurez y, con esto encontrar su lugar en la sociedad. Este proceso insiste en la inserción del individuo “into the larger society” (Buckley, 18), hecho que se opone al contexto provinciano del que procede. A pesar de las múltiples dificultades que pueda encontrar, el protagonista siempre termina conformándose, de una u otra forma, con las normas sociales.

Es un factor constante que el protagonista tome como modelo al “hombre de mundo”, un individuo dotado de posibilidades y de próspero estatus social y económico. Así pues, el concepto de identidad al que me refiero ubica al hombre en un contexto industrializado, capitalista y progresista. Este “hombre de mundo” se define “en términos de la mismidad, de lo que es igual a sí mismo. [Ésta] es una visión egocéntrica y excluyente ... Mediante esta abstracción se separa al objeto del entorno, de sus múltiples contextos de sentido, para definirlo en su singularidad” (Alejos, 48). Este “hombre de mundo”,

This Enlightenment ‘self’, ontologically identical to other ‘I’s’, sees its destiny in a teleological narrative enshrining the ‘individual’ and his ‘uniqueness’ ... Thus the ‘I’ becomes ‘Man’, putatively a marker of the universal human subject whose essence remains outside the vagaries of history, effectually what Spivak has termed the ‘straight white Christian man property’. (Smith, xvii)



En cambio, si entendemos “la identidad del sujeto como un fenómeno dialógico, en el que el otro es parte constitutiva del ser” (Alejos, 48) —teoría dialógica de Mijaíl Bajtín—, lograremos ir más allá de este tipo de principios universales y absolutos.

A pesar de que el término *Bildungsroman* se empezó a emplear con mayor insistencia hacia fines del siglo XIX, en Alemania la novela de crecimiento era muy popular entre los románticos y en Inglaterra se popularizaría hasta la época victoriana (Buckley, 13). Existen diferencias de carácter formal entre ejemplos tomados de ambas tradiciones literarias. En Alemania surgieron muchas variantes como el *Erziehungsroman* que ponía énfasis en la educación formal del protagonista, mientras que en Inglaterra esa categorización era menos rígida (Buckley, 13). El contexto que enmarcó el *Bildungsroman* inglés fue aquél del siglo XIX: un periodo de conflicto de clases, enormes cambios sociales y reformas —como el Acto de Reforma de 1832 que otorgó el voto a “large numbers of propertied males ... but it did little for the non-English constituencies and nothing for women and the working class; and it left the aristocratic interest intact in the counties” (Davies, 735), o las reformas al sistema educativo— que reestructuraron la relación del individuo con su entorno. Los cambios sociales de esta época estuvieron fuertemente marcados por dos antecedentes importantísimos: la Revolución Francesa y la independencia estadounidense. La industrialización y la expansión territorial que caracterizaron este siglo reconfiguraron las percepciones, ideología, valores, y concretamente, las vidas cotidianas de los individuos. El capitalismo, la ética del trabajo, el consumismo, la reconfiguración del espacio, el urbanismo, todas estas nuevas formas venidas con la era de la industrialización fueron factores que moldearon el *Bildungsroman* hacia finales de siglo (Collins, 13). Así, en la novela inglesa de

crecimiento, “*Bildungsroman* characters are no longer perfectly harmonized and crafted individuals who find their way easily, comparatively speaking, to an autonomous selfhood. Instead, the lives of characters in novels represent the lives of real people facing the real complexities and dualities of real life” (Collins, 14), a diferencia de su antecesora alemana.

Ya que el *Bildung* es un proceso en esencia social, en tanto que su fin es que el individuo se adapte exitosamente al entorno económico, social e ideológico; el panorama de cambios sociales del siglo XIX explica el conflicto “entre el deseo de realización personal y la necesidad de adaptarse al orden social” (Lutes, 67) que la novela de crecimiento supone, pues se trata de un orden drásticamente modificado. El dilema del ser —¿quién soy?, ¿cuál es mi lugar en la sociedad y en el mundo?, ¿de qué maneras me relaciono con el resto de la humanidad? (Collins, 1)— se encuentra con un contexto hostil. La respuesta a estas interrogantes se ve moldeada por la sociedad en la que un determinado individuo se desarrolla, por las posibilidades y restricciones que dicha sociedad presenta. Las exigencias de una sociedad progresista, industrializada y urbana, son muchas y difícilmente un individuo puede atenderlas:

One of its [the novel of youth] recurrent themes is the making of a gentleman. But in the busy world of middle-class progress the gentlemanly ideal becomes increasingly difficult to discover or define; struggle for survival in the atomistic modern city is hardly conducive to good manners and consideration of others ... In the jargon of the time, to “make good” is to make money. (Buckley, 20-21)

Pip, protagonista de *Great Expectations* (1861), muestra un deseo de ascender en la escala social y de hacer fortuna a toda costa, atendiendo a las demandas de su época o a “the larger society” a la cual Buckley hace referencia.

Hay que considerar también que por ser un subgénero novelístico procedente de la era victoriana, se trata entonces de una forma narrativa colonial en el sentido planteado por Edward Said. Como ya hemos visto, el siglo XIX fue muy significativo para la misión imperialista, insisto en este punto pues es importante tomarlo en cuenta a la hora de estudiar la literatura inglesa de esa época. Desde el punto de vista de la teoría poscolonial, “In order to resist, we must remind ourselves that it should not be possible, in principle, to read nineteenth century British literature without remembering that imperialism, understood as England’s social mission, was a crucial part of the cultural representation of England to the English” (Spivak, 112).

Una vez trazados los orígenes y características generales del *Bildungsroman* del siglo XIX me dispondré a compararlo con *Nervous Conditions* —un modelo moderno que considera distintos territorios, realidades y experiencias— para identificar elementos cambiantes y prevalecientes. Lo anterior me permitirá establecer aquellas características que Dangarembga cuestiona y revierte, pues a partir de estas reestructuraciones se pueden trazar las dualidades, matices, conflictos, opciones y crisis en la búsqueda de identidad de la protagonista, así como de las mujeres de su familia. De acuerdo con Rita Felski, “the contemporary narrative of female development exemplifies an *appropriation* and *reworking* of established literary genres such as the *Bildungsroman*” (Felski, 122; las cursivas son mías).

Ahora bien, la descolonización implica, en parte, una “deformation/reformation of identity” (Smith, xix). He definido el *Bildungsroman* a partir de un concepto de identidad ego y eurocéntrico. Para trazar la búsqueda de identidad de la protagonista de *Nervous*

El sujeto colonizado en un *Bildungsroman* femenino

*Conditions* habrá que hacerlo a partir de un concepto de identidad propiamente femenina y poscolonial.

### III. Conflictos de identidad en un *Bildungsroman* femenino

Even if the colonial subject does mime certain traditional patterns, she does so with a difference. She thus exposes their gaps and incongruities, wrenches their meanings, calls their authority into question, for ‘illegitimate’ speakers have a way of exposing instability of forms. (Sidonie Smith)

Podemos rastrear la novela femenina de crecimiento hasta el siglo XVIII. Sin embargo, en sentido estricto, en esta modalidad todavía no es posible determinar una verdadera preocupación por cuestiones de identidad femenina pues en ella encontramos muchas limitaciones para la protagonista. En primer lugar, supone una liberación parcial de la heroína al plantearle cualquiera de estas dos opciones: el avance social por medio del matrimonio o su muerte a una edad muy temprana (Felski, 124). En lo que se refiere a la presencia de personajes femeninos en *Bildungsroman* masculinos, “female characters did abound in *Bildungsromane*, but they were there to insure that the male characters developed appropriately” (Collins, 21). Por lo tanto, el proceso de *Bildung* enfocado en personajes femeninos fue posible hasta el siglo XX —en gran medida gracias a los cambios sociales que afectaron las condiciones de vida de las mujeres.

Para Rita Felski, uno de los factores primordiales en la configuración de un *Bildungsroman*, o de cualquier otro género literario, con preocupaciones propiamente feministas —en tanto que se centra en el problema de la identidad femenina y su posición marginal frente a un grupo dominante— es la verdadera emancipación de la heroína. Es decir, la liberación de ésta de cualquier tipo de opresión, la cual suele ser masculina —debido al contexto de esta novela, añadiría también colonial. En este sentido, el principal conflicto de Tambu reside en enfrentarse a una sociedad que no toma en cuenta las necesidades e intereses individuales de las mujeres. Y es que el problema central de la protagonista de todo *Bildungsroman* femenino es precisamente reconciliar las demandas

sociales con las individuales, pues “while male protagonists struggle to find a hospitable context in which to realize their aspirations, female protagonists must frequently struggle to voice any aspirations whatsoever ... even the broadest definitions of the *Bildungsroman* presuppose a range of social options available only to men” (Abel, Hirsch y Langland citadas en Felski, 123). Las barreras económicas, sociales e ideológicas manifiestas en esta novela impiden a los personajes femeninos prosperar en el plano público —demanda de todo *Bildungsroman*. Las demandas sociales, por ejemplo, obedecen a un esquema patriarcal en el que no hay equidad de género. Por lo tanto, cualquier aspiración individual que no incluya ninguna de las opciones contempladas para las mujeres —como ser amas de casa, esposas y madres—, supone necesariamente una transgresión, en vez de una adecuación, al esquema social. Desde muy pequeña, Tambudzai se da cuenta de las discrepancias que existen en el núcleo familiar: “The needs and sensibilities of the women in my family were not considered a priority or even legitimate” (Dangarembga, 12). Simbólicamente, su hermano tiene que morir para que ella pueda tener acceso a una educación. En esa misma línea, Maiguru, esposa de Babamukuru, es como él mismo una profesionalista con una formación académica en el extranjero, pero su carrera ha sido eclipsada por la de su esposo:

‘Why should a woman go all that way and put up with all those problems if not to look after her husband?’ ... ‘That’s what they like to think I did.’ ... ‘Whatever they thought ... much good did it do to them! I still studied for that degree and got it in spite of all of them —your uncle, your grandparents and the rest of your family. Can you tell me now that they aren’t pleased that I did, even if they don’t admit it? No! Your uncle wouldn’t be able to do half the things he does if I didn’t work as well!’ (Dangarembga, 103)

Además de este orden patriarcal, en el sistema colonial tampoco hay equidad entre colonizadores y colonizados; esta relación se caracteriza por el poder ejercido por una de

las partes. Así, la convergencia de ambos sistemas pone a las mujeres en una posición bastante desfavorable.

Llega un punto en el relato en el que Tambu se da cuenta de que las disparidades que reconoce en su hogar también se ponen en práctica en esferas de la vida pública y privada de otro tipo de mujeres. Este descubrimiento representa un importante choque ideológico significativo pues se opone a una de sus concepciones idealistas: para Tambu aquella mujer que goza de condiciones de vida privilegiadas —bajo su esquema de valores estos privilegios incluyen una educación occidental y prosperidad económica— goza por lo tanto de libertad y felicidad, entonces,

Babamukuru condemn[ed] Nyasha to whoredom, making her a victim of her femaleness, just as I had felt victimized at home in the days when Nhamo went to school and I grew my maize. The victimisation, I saw, was universal. It didn't depend on poverty, on lack of education or on tradition. It didn't depend on any of the things I had thought it had depended on. Men took it everywhere with them. Even heroes like Babamukuru did it. And that was the problem ... what I did not like was the way all the conflicts came back to this question of femaleness. Femaleness as opposed and inferior to maleness. (Dangaremba, 118)

Es común en todo *Bildungsroman* que, como consecuencia natural de su desarrollo y creciente madurez, los valores de la protagonista se pongan en duda, sus ideales se derrumben y se muevan percepciones arraigadas, por lo que es necesario escapar de determinada situación o contexto. Al final, tras un camino tortuoso, Tambu alcanza cierto grado de emancipación individual que no está influida por ninguna figura masculina.

Una de las principales estrategias narrativas de las que se vale la autora para manifestar la problemática que se suscita al equiparar las demandas sociales con las aspiraciones individuales de la protagonista y del resto de los personajes femeninos —es decir, para exponer las dualidades que las constituyen y les ocasionan una serie de conflictos identitarios—, es el uso de una voz narrativa que, valiéndose de su rol doble

como protagonista y como narradora, asume una postura irónica que le permite evaluar, a la luz de la experiencia y la distancia, las complejas circunstancias de los personajes y cuestionar algunas de sus posturas, así como justificar otras.

La misma Tambu relata su historia de manera retrospectiva desde una etapa posterior a aquella en la que se ubica lo relatado. Como protagonista, Tambu es una adolescente insegura e ingenua, y, por lo tanto, fácilmente impresionable. La novela está constituida a partir de sus percepciones y opiniones en torno a los demás personajes, su entorno y experiencias. Se trata de un personaje poco confiable pues, dada su juventud, su conocimiento es muy limitado y sus opiniones son en ocasiones equivocadas y están influidas en gran medida por las de otros personajes (Rimmon-Kenan, 101). Al mismo tiempo, su convicción e insistencia por liberarse de un contexto hostil apuntan a que es un personaje tenaz y resuelto; es decir, que interviene en la manera como se moldea su vida, no espera a que las cosas pasen, sino que busca que sucedan.

Si bien, en sentido estricto, el sujeto que da cuenta de los hechos es el mismo que el sujeto narrado, a ambos los separa el tiempo; por lo tanto, se trata de dos seres “distintos”. Como narradora, Tambu “is the enlightened and knowing narrator who elucidates [her] mental confusions of earlier days [showing] a wide disparity between the two selves” (Cohn, 144). Las percepciones de su infancia y adolescencia han pasado ya por el filtro del tiempo pues la voz narrativa está situada en un “presente” —temporal y espacialmente incierto para el lector pero que podríamos identificar como la adultez de la protagonista— desde el que se permite narrar su historia: “the *Bildungsroman* critically underlines [the protagonist’s] ignorance and inexperience, emphasizing the discrepancy between the heroine’s insufficient interpretation of events and the narrator’s own superior



understanding” (Felski, 136). Por lo tanto, la narración retrospectiva funciona para trazar la evolución del personaje. La narradora se encuentra en un punto privilegiado por el paso del tiempo y la experiencia que le permiten ser irónica con respecto a sus percepciones pasadas y demostrarnos que ha adquirido una conciencia propia y un sentido de realidad. Cuando Tambu llega a la misión de Umtali, ésta le parece superior en todo sentido. Teniendo como única referencia su casa, la misión es el epítome del lujo y la abundancia. Al describir las exageradas impresiones que le causara su primer encuentro con la casa de Babamukuru, la voz narrativa sugiere el limitado alcance de su mente adolescente:

Had I been writing these things at the time that they happened, there would have been many references to ‘palace’ and ‘mansion’ and ‘castle’ in this section. Their absence is not to say that I have forgotten what it was like. That first impression of grandeur was too exotic ever to fade, but I have learnt, in the years that have passed since then, to curb excesses and flights of fancy. (Dangarembga, 62)

Las descripciones desmesuradas de escenarios, de otros personajes y de determinadas situaciones son parte de la actitud irónica de la voz narrativa frente a su otrora ingenuidad. Por ejemplo, Tambu describe a Babamukuru con adjetivos grandilocuentes. Lo define, en distintas ocasiones, como un orador excelso cuyos discursos se distinguen por la claridad con la que expresa sus argumentos, su impecable uso de la lengua, la estructura de sus ideas y el poder de convencimiento que ejerce sobre sus interlocutores:

When Babamukuru speechified, which as head of the family he had to do often, he had a way of doing it that was calm and mild and so sensible that while you listened you couldn’t help being overwhelmed by the good sense of his words and resolving to do exactly as he suggested, whatever that happened to be. Babamukuru was inspiring. He inspired confidence and obedience. He carried with him an aura from which emanated wisdom and foresight. There was sighing in acknowledgment of the family’s difficulties, murmurs of agreement with Babamukuru’s analysis. (Dangarembga, 44)

O, en otro episodio:

Babamukuru was always impressive when he made these speeches of his. He was a rigid, imposing perfectionist ... stoically he accepted his divinity. Filled with awe, we accepted it too. We used to marvel at how benevolent that divinity was. Babamukuru was good. We all agreed on this. More significantly still, Babamukuru was right. (Dangarembga, 88)

Las descripciones de este episodio dicen más de las inseguridades y latente sentido de inferioridad Tambu que del personaje al que se refiere. Si el lector las tomara para formarse una idea de Babamukuru, dicha idea sería exagerada. Por eso, la voz con más autoridad en el texto, la narradora, matiza estas afirmaciones al intervenir de vez en cuando para describir un Babamukuru más real. Un referente de la propia narradora, de su casa —las descripciones del entorno físico de los protagonistas son un elemento fundamental en su caracterización (Rimmon-Kennan, 66)— contribuye a la desmitificación de este personaje:

It looked very sophisticated to me at the time. But looking back, I remember that the cooker had only three plates, none of which was a ring; that the kettle was not electric; that the refrigerator was a bulky paraffin-powered affair. The linoleum was old ... The kitchen window was not curtained; a pane of glass was missing [and] the colors were not coordinated. (Dangarembga, 67)

Así, la narradora desciende a Babamukuru a un nivel más real. En efecto, es caracterizado, tanto directa como indirectamente —sobre todo por sus acciones y por las descripciones que otros hacen de él— como un gran patriarca con un amplio sentido comunitario y una constante preocupación por el bienestar de su familia, pero sus acciones e ideales no son siempre los más justos e imparciales. Babamukuru es un ser constituido tanto por las tradiciones de la cultura shona como por los valores occidentales bajo los que fue educado. Tiene las características de un gran patriarca tribal, como el liderazgo y la solvencia económica que le permiten hacerse cargo no sólo de su familia directa sino de la de su hermano mayor, Jeremiah, pero al mismo tiempo sigue un código

de estrictos valores cristianos que le hacen desdeñar los rituales paganos de sus antecesores, como el chamanismo, o desaprobar la bigamia; una práctica común para los shona. El sistema colonial le otorgó poder y autoridad por medio de una herramienta esencial en el proceso de colonización: la educación.

Desde su infancia fue educado en una escuela de misioneros cristianos, quienes recompensaron su esfuerzo y dedicación impulsando su educación en el extranjero, primero en Sudáfrica y luego en Londres, y finalmente lo pusieron a cargo de una escuela en Umtali. Babamukuru es, en parte, un individuo confeccionado según las necesidades del sistema británico, ya que “the training, education, and cultivation of African men were essential for the development of colonialism” (Summers, 450). En el prólogo a *The Wretched of the Earth*, de Frantz Fanon, Jean-Paul Sartre denomina “native elite” a la primera generación de africanos occidentalizados y educados a quienes describe como seres manufacturados por la élite europea:

The European elite decided to fabricate a native elite; they selected adolescents, branded the principles of Western culture on their foreheads with a red-hot iron, and gagged their mouths with sounds, pompous awkward words that twisted their tongues. After a short stay in the metropolis they were sent home, fully doctored. (Sartre en Fanon, xliii)

En este sentido, la narradora lo describe en ocasiones con analogías que apuntan a su maleabilidad y a la utilidad que representó para los colonos británicos: “[Babamukuru] was cultivable, in the way that land is, to yield harvests that sustain the cultivator” (Dangarembga, 19). Sin embargo, la caracterización de Babamukuru, y de los demás personajes, no es unilateral. En una entrevista que hicieran los editores de Seal Press — editorial estadounidense que reimprimió *Nervous Conditions* tras la aparición de la edición inglesa— a Dangarembga, ésta afirmó que “the situation of characters is very

complex. One can hold a person responsible for reacting to a situation in certain way, but the situation that exerted the pressure to behave in that way must also be addressed” (Dangarembga, 210). La “insufficient interpretation of events” de la inexperta protagonista de la novela de crecimiento a la que se refiere Felski, se debe, no sólo a su ingenuidad, sino a la confusión que trae consigo la convergencia de valores coloniales y tribales en las vidas de estos personajes. La situación que ejerce una presión importante para Babamukuru es “the meagreness of his family’s existence” (Dangarembga, 19); entonces se decide a trabajar y a obedecer las reglas impuestas por los colonos para vivir “with a modicum of dignity” (Dangarembga, 19). Dichas reglas implican obediencia, respeto y trabajo arduo. Por consiguiente, la autora tiene cuidado de no satanizar a ningún personaje debido a este contexto tan complejo en el que se inscriben. De tal forma que la narradora es justa con los juicios que emite sobre los personajes:

I was quite sure at the time that Nhamo knew as well as I did that the things he had said were not reasonable, but in the years that have passed since then I have met so many men who consider themselves responsible adults and therefore ought to know better, who still subscribe to the fundamental principles of my brother’s budding elitism, that to be fair to him I must conclude that he was sincere in his bigotry. (Dangarembga, 49-50)

Éstas son percepciones más estilizadas e imparciales, a diferencia de aquellas correspondientes a su infancia. Por ejemplo, de niña Tambu juzga algunas posturas, más informadas, liberales, modernas, pero sobre todo, occidentales, de su prima Nyasha, hija de Babamukuru, como irreverentes: “Nyasha had no respect for Babamukuru when she *ought* to have had lots of it” (Dangarembga, 118; las cursivas son mías). Este juicio dice mucho de su postura moral y de su educación, las cuales le demandan respeto a las personas mayores, en especial a figuras patriarcales como Babamukuru.

Estos juicios corresponden a una de las formas en las que la voz narrativa hace notar su presencia. Según Shlomith Rimmon-Kenan, los narradores intervienen en la historia por medio de comentarios que pueden ser interpretativos —interpretan una situación—, juiciosos —exponen una postura moral— o generalizadores —extiende el significado de un caso particular (Rimmon-Kenan, 97). Éstos nos sugieren algunas características de la voz narrativa. Los juicios emitidos en torno a sucesos de la historia revelan en gran medida su postura moral. En el caso de Tambu, puede ser la postura correspondiente a su infancia o adultez.

En todo *Bildungsroman* tradicional, la educación —tema que nos permite trazar aquellas dos realidades que moldean la vida del sujeto colonizado— juega un papel decisivo pues es la vía por medio de la cual los protagonistas dejan sus hogares en busca de experiencias más “enriquecedoras”. Un motivo recurrente en la novela de crecimiento es contraponer el contexto rural y el citadino para establecer cuál de ellos resulta el más adecuado para obtener una educación formal. Es común que el contexto urbano se considere idóneo para tener acceso a una educación óptima, además de que provee experiencias valiosas para la formación del protagonista, mientras que el hogar es un lugar hostil que no presenta más que carencias:

A child of some sensibility grows up in the country or in a provincial town, where he finds constraints, social and intellectual, placed upon the free imagination ... He therefore, sometimes at a quite early age, leaves the repressive atmosphere of home (and also the relative innocence), to make his way independently in the city ... There his real “education” begins, not only his preparation for a career but also—and often more importantly—his direct experience of urban life. (Buckley, 17)

El protagonista emprende un viaje de su casa a la ciudad o, dicho de otro modo, de la ignorancia a la educación o de la pobreza a la riqueza. Sin embargo, en *Nervous*

*Conditions* se cuestiona esta estereotípica dicotomía que califica el contexto urbano como civilizado y el rural como atrasado.

La educación que recibe Tambu en el hogar, si bien en ocasiones es restrictiva pues se basa en un modelo que contempla pocas opciones de desarrollo individual femenino, también tiene otros aspectos muy positivos. Su madre y abuela le transmiten el valor del trabajo arduo<sup>2</sup> —ambas son agricultoras y le enseñan a labrar la tierra. Resulta muy significativo que cuando se ve obligada a abandonar su primera escuela por falta de recursos, consiga volver —su primer acto de liberación— gracias a que planta maíz y lo vende para pagar las colegiaturas. Su madre, a diferencia de su padre, es descrita como una tenaz trabajadora: “My mother, lips pressed tight, would hitch little Rambanai more securely on her back and continue silently at her labours. The ferocious swings of her arms as she grabbed and stripped a maize stalk maintained Netsai and me from making the slightest murmur of rebellion” (Dangarembga, 7). Además de cultivar los vegetales que son parte elemental de su dieta diaria (en muchas ocasiones la familia subsiste sólo de los productos de su huerto), hace esfuerzos adicionales, como vender toda clase de productos comestibles en la estación de autobuses de Umtali, para pagar la educación de Nhamo. En general, las mujeres en la vida de Tambu son perseverantes y diligentes: Maiguru es fundamental en la manutención de la familia Sigauke; sin su salario, Babamkuru no podría apoyar a su familia ni mantener su estilo de vida. Lucia, hermana

---

<sup>2</sup> Me refiero a un concepto de trabajo que dista de aquél introducido durante la época colonial. Recordemos que los colonizadores se encontraron con “pequeñas comunidades ampliamente autosuficientes, basadas en la agricultura de subsistencia y en la industria hogareña” (Magdoff, 8). Por lo tanto, en estas sociedades, el trabajo, a diferencia de contextos capitalistas, es un sistema distinto que no contempla la explotación ni la enajenación: “a man could, as a rule, produce by hard work little more than was required for the subsistence of himself and his family, although his wife worked at least as hard as he did, and his children added their labour as soon as they were old enough to do so” (Russell, 3).

de la madre de Tambu, Ma'Shingay, es una mujer independiente, físicamente fuerte y sin temor al trabajo duro: “[Lucia] conceded, throwing a fifteen-pound bag of mealie-meal on to her head and grasping another in her fist” (Dangarembga, 131).

Antes de la invasión británica, existía una educación sistemática que se impartía en el hogar:

Part of the education focused on ways of preparing boys and girls for parental roles, so that grandfathers, grandmothers and aunts as well as parents played the role of educators. Both boys and girls learned through imitation and oral communication. Every day in the evening, before bedtime, grandmothers and grandfathers told them stories or fairy tales. Sometimes they would do music and poems which were composed in a manner that they taught math and language concepts and skills ... Storytelling, music and poems were the main components of the education which boys and girls were socialized. In reality, they learned separately, that is boys with their grandfathers, while girls were with their grandmothers and aunts. Boys were told stories about hunting, while girls in preparation of motherhood, were taught household chores and how to care for their husbands and children. Those who failed to understand part of their preparation had role models who were used to address areas of their weakness. (Barbara K. Meyers, “ECEC Personnel in Zimbabwe”)

Los miembros de la familia Sigauke que conforman la tercera generación en sobrevivir la colonización fueron educados en un contexto rural a partir de valores tradicionales, pocos de ellos, como Babamukuru o su hermano, Babamuini Thomas, también recibieron una educación occidental que devino en una carrera en la enseñanza. En cambio, en la generación siguiente, la de Tambu, la presencia de valores occidentales es mayor, cada vez más miembros de la familia son educados en escuelas de misioneros cristianos. La educación occidental les ofrece diversas opciones, con lo que se abre una brecha ideológica; Tambu y su generación se van alejando de prácticas como la bigamia o el politeísmo; inválidas para la enseñanza colonial. Sin embargo, la educación que algunos de ellos siguen recibiendo en el hogar tiene aspectos muy positivos que no deben ser descartados o menospreciados. Por ejemplo, la abuela de Tambu la educa en varios

aspectos, uno de ellos es el histórico pues le cuenta el pasado pre-colonial de la familia a manera de un relato fantástico: ésta fue testigo de cómo el orden de las cosas se vio alterado con la llegada de los colonizadores, a quienes se refiere metafóricamente como magos que expulsaron a las personas de sus tierras por medio de hechizos y magia negra. La familia se vio fragmentada y despojada de todo patrimonio, el abuelo de Tambu murió esclavizado en las minas sudafricanas. Con esta historia, la abuela alecciona a Tambu sobre la historia de colonización en Rhodesia y la alerta sobre el peligro de sucumbir ante los “hechizos” de los colonizadores: “my grandfather, lured by the wizards’ whispers of riches and luxury and driven by the harshness of the homestead, took himself and his family to one of the wizards’ farms. Yuwi! Only to find that they had been enticed into slavery” (Dangarembga, 18). Paradójicamente, Babamukuru entra en la dinámica laboral impuesta por los colonizadores, ya que “Africans ‘sought to expand their access to more and better quality schooling in the hope that education would help lead them ... ultimately, [to] the elimination of segregation and white domination’ (Carolease, 162). In response to this demand, white settlers, competing for African labor established schools on farms and tea estates” (Wells, 481), por lo que Babamukuru asistió a una escuela de misioneros en la que además de estudiar, se involucraba en el cultivo de la tierra y otros trabajos manuales. Con ello, se somete, de cierta forma, a una especie de opresión aunque ciertamente menos violenta y más estilizada que la esclavitud. Asimismo, éste es el medio por el cual busca su liberación.

Fanon, por ejemplo, concibe esta participación del sujeto colonizado en el sistema colonial como una modalidad de esclavitud: “the colonized intellectual has invested his aggression in his barely veiled wish to be assimilated to the colonizer’s world. He has



placed his aggression at the service of his own interests, his interests as an individual. The result is the ready emergence of a kind of class of individually liberated slaves, of freed slaves” (Fanon, 22). Su postura podría parecer un tanto radical pero se inscribe en un momento fundamental de la etapa de descolonización en África. Proponía la revolución armada como único medio de liberación. Por ello, su obra resultó trascendental tanto en esa época revolucionaria como para el surgimiento de la crítica poscolonial de la década de 1980.

La historia de la abuela de Tambu, como parte fundamental en su educación, la sigue durante su estancia en la misión y dicta muchas de sus acciones. Si bien el estilo de vida que descubre en casa de Babamukuru —el agua corriente, la comida abundante, la electricidad y, en general, las comodidades— la impresiona, no se deja “seducir” del todo por distracciones materiales, a diferencia de Nhamo, cuya susceptibilidad lo lleva a un estado de enajenación en el que llega a despreciar todo aquello relacionado con sus orígenes —con el paso del tiempo, deja de hablar shona, su lengua natal.

Así pues, la educación “formal” no es la única que resulta significativa para el desarrollo de Tambu. Sin embargo, no es consciente de ello sino hasta años más tarde. Su desprecio por las condiciones tan pobres en las que vive y las inequidades en su familia la impulsan a marcharse —aunque es importante mencionar que no lo hace por cuenta propia sino con ayuda de Babamukuru; por lo tanto, hasta este punto su emancipación no es total. Para Tambu, la educación no sólo es crucial para adquirir conocimientos; es sobre todo su medio de liberación, en especial porque Babamukuru es uno de sus modelos más influyentes, a su parecer éste lleva una vida digna gracias a su formación académica. Así como ella, otros personajes otorgan mucha importancia a la educación

colonial, pues ésta representa un escape. De acuerdo con Babamukuru, “We need to ensure that at least one member from each family is educated ... because after that he will be in a position to take a course ... This children who can go to school today are the ones whose families will prosper tomorrow” (Dangarembga, 45). Pero la educación colonial no significa sólo progreso, consideremos que si la familia de Jeremiah es la más desafortunada, no se debe a su falta de educación. Como muchas otras familias de esa zona, viven de la agricultura, sin embargo la ineptitud de Jeremiah —no aprovecha las temporadas favorables para cultivar o se bebe las remesas de Babamukuru— les impide prosperar. En cambio, el huerto de Ma’Shingayi los provee de gran parte de los alimentos con los que subsisten.

En cambio, para Fanon la educación colonial es parte de un intrincado proceso de subyugación:

In capitalist societies, education, whether secular or religious, the teaching of moral reflexes handed down from father to son, the exemplary integrity of workers decorated after fifty years of loyal and faithful service, the fostering of love for harmony and wisdom, those aesthetic forms of respect for the *status quo*, instill in the exploited a mood of submission and inhibition which considerably eases the task of the agents of law and order. (Fanon, 4)

En las sociedades colonizadas, la educación colonial impartida a niños africanos buscaba que los pupilos asimilaran modelos ideológicos occidentales —introduciendo conceptos, prácticas y valores ajenos que se oponían radicalmente a los propios. Esta empresa demostraba el éxito de la industria colonial al civilizar y subyugar a las “razas bárbaras” (Mickelsen, 420). Los colonos, “realize that they gain strength not necessarily through physical control, but through mental control. This mental control is implemented through a central intellectual location, the school system” (John Southard, “Colonial Education”). La educación colonial despoja al sujeto colonizado de toda identidad; por un lado

invalida su historia y por el otro lo obliga a adaptarse a un esquema muy distinto al suyo.

Este proceso,

annihilate(s) a people's belief in their names, in their languages, in their environment, in their heritage of struggle, in their unity, in their capacities and ultimately in themselves. It makes them see their past as one wasteland of non-achievement and it makes them want to distance themselves from that wasteland. It makes them want to identify with that which is furthest removed from themselves. (Ngugi Wa Thiong'o citado en "Colonial Education")

Nyasha y su hermano Chido han tenido todas las ventajas de una educación occidental y anglófona sustancial, sin embargo, desconocen todo de su historia cultural. Éste es uno de los principales conflictos identitarios de Nyasha, que claramente no pertenece a la cultura británica bajo la que fue educada, pero que tampoco se siente parte de la propia. A Tambu por otro lado, le parece conveniente alejarse de ésta:

We did not often perform the rituals anymore. And I was quite proud of this fact, because the more I saw of worlds beyond the homestead the more I was convinced that the further we left the old ways behind the closer we came to progress. I was surprised that Nyasha took so much interest in the things our grandparents and great-grandparents had done ... She became quite annoyed and delivered a lecture on the dangers of assuming that Christian ways were progressive ways. (Dangarembga, 150)

El sujeto colonizado tiene que reconciliar ambos esquemas, el colonial y el tradicional. Si Tambu es una adolescente insegura, es en parte porque en su desarrollo influyen dos modelos contrarios. La diferencia entre la narradora y la protagonista no es sólo una cuestión de experiencia e ingenuidad. Si Tambu busca convertirse en alguien mejor —“at Babamukuru's I expected to find another self, a clean, well-groomed, genteel self” (Dangarembga, 58)— es porque para establecer qué es civilizado y qué no lo es, Tambu toma como referentes dos esquemas de valores, por un lado los coloniales que se han impuesto durante casi un siglo de dominación colonial, y por otro los tribales. Es decir, parte de las incertidumbres de Tambu se deben a que en su búsqueda de definir su propia

identidad se encuentra con dos modelos con características represivas que la hacen sentirse en desventaja por cuestiones sociales, raciales y genéricas. Como consecuencia, se siente pobre, sucia, ignorante y, en general, inferior. La ironía como estrategia narrativa permite que se cuestionen aquellas percepciones que hacen que la protagonista desdeñe, por ejemplo, algunos aspectos de su formación familiar y sobrevalore las maneras, valores y educación coloniales ingleses al posicionarla en situaciones discutibles que expongan su ingenuidad.

Mientras que la tradición tribal posiciona a las mujeres en un nivel jerárquico inferior, el colonizador silencia la voz del sujeto colonizado. Así, la confluencia entre ambas deviene en concepciones de la identidad propia como la que pronuncia la madre de Tambu:

This business of womanhood is a heavy burden ... How could it not be? Aren't we the ones who bear children? When it is like that you can't just decide today I want to do this, tomorrow I want to do that, the next day I want to be educated! When there are sacrifices to be made, you are the one who has to make them. And these things are not easy; you have to start learning them early, from a very early age. The earlier the better so that it is easy later on. Easy! As if it is ever easy. And these days it is worse, with the poverty of blackness on one side and the weight of womanhood on the other. Aiwa! What will help you, my child, is to learn to carry your burdens with strength. (Dangarembga, 16)

Debido a la corta edad de Tambu y a su limitada interacción con el mundo, este tipo de impresiones son sus referentes más inmediatos.

En este sentido, los factores que influyen en la conformación de una identidad son muchos: cuestiones de género, clase, nacionalidad y raza. Tambu, como todo sujeto, ha de posicionarse en cada una de estas categorías para adquirir un entendimiento de su persona. Por consiguiente, la identidad es un fenómeno social “resultado del complejo de relaciones tanto del yo consigo mismo, como de éste con el otro en sus múltiples y

cambiantes planos de interacción” (Alejos, 56). Uno de estos planos de interacción es el comunitario, que comprende cuestiones de raza y nacionalidad en común. Según Stuart Hall la identidad cultural se define, por un lado, “in terms of one shared culture, a ... collective ‘one true self’ ... which people with a shared history and ancestry hold in common. It reflects the common historical experiences and shared cultural codes which define people as ‘one people’ with stable, unchanging and continuous frames of reference and meaning” (“Cultural Identity”, 393). No obstante, los colonizadores introducen valores cristianos, occidentales y capitalistas que se van asimilando, por lo que los códigos culturales y los valores se modifican y haciendo que los individuos pierdan rasgos de su cultura y adquieran otros:

As well as the many points of similarity there are also critical points of deep and significant difference which constitute what people are or have become. There is not ‘one experience, one identity’, it is impossible to ignore its other side: the ruptures and discontinuities actually constitute the ‘uniqueness’ of colonized peoples. Cultural identities, like everything which is historical, undergo constant transformation. Far from being eternally fixed in some essentialised past, they are subject to the continuous ‘play’ of history, culture and power. (Hall, “Cultural Identity”, 394)

La familia Sigauke, obedeciendo a un legado cultural ancestral, está constituida como un patriarcado con un sistema jerárquico que define las relaciones entre hombres y mujeres. En términos generales, los hombres se ubican en un plano superior al de las mujeres. Esta dicotomía se demuestra “in the layout in every homestead, in the architecture of its buildings, and in the organization of agricultural fields ... Everything male is placed higher up than things that are considered female” (Jacobson-Widding, 27). Por ejemplo, al saludarse, los hombres enderezan su postura mientras que las mujeres se encorvan y se sientan en el suelo, imitando la forma de una vasija. Esta postura tiene también

connotaciones sexuales relacionadas con el rol que ocupa cada quien en la tarea reproductiva: la mujer tiene un papel receptor.

Esta conceptualización se manifiesta en ciertos rituales tradicionales, de los pocos que ponen en práctica, representados en la novela. Cuando Babamukuru consigue un empleo para Lucia, las mujeres le agradecen de forma servil: Lucia “knelt in front of Babamukuru, energetically clapping her hands ... my mother came hurrying with her own shrill ululations ... and she knelt worshipping beside Lucia. Then it was Maiguru’s turn to take place on the floor” (Dangarembga, 160-161). A Nyasha, en cambio, según su educación occidental, le parece un acto humillante, mientras que para Tambu es una cuestión de respeto, una costumbre que no cuestiona. Si bien desdeña las desigualdades de género que resultan evidentes, existen muchas otras más sutiles como ésta que, no obstante, pone en práctica sin tener plena conciencia de ello.

Cuando Babamukuru vuelve de Inglaterra, se celebra una fiesta en su honor en la que sale a la luz el orden jerárquico del clan:

I had a special task, I had to carry the water-dish in which people would wash their hands. I did not like doing this because you had to be sure of the relative status of everybody present ... Today it was doubly tricky because although Babamukuru was the guest of honour, there were male relatives present of higher status than he ... I knelt and rose and knelt in front of my male relatives in descending order of seniority and lastly in front of my [paternal] grandmothers and aunts [who could join them by virtue of their patriarchal status]. (Dangarembga, 37, 40)

Este orden se hacía presente en distintas oportunidades; por ejemplo, las mujeres eran relegadas al trabajo doméstico y durante la comida en un evento importante como éste no podían compartir la mesa con los hombres: “a few packets [of rice] were not enough for everybody so [we had] to make sure it was reserved for the right people ... In the kitchen we [women] dished out what was left in the pots for ourselves and the children”

(Dangarembga, 41). Funciona también según las complejas relaciones en las que un hombre y una mujer pueden tener el mismo estatus según su relación de parentesco. En la lengua shona existen distintos términos para designar a una persona según su relación paternal. Por ejemplo, el hermano mayor de un hombre casado recibe el nombre de *babamukuru*, mientras que el hermano menor del mismo recibe el nombre de *babamuini*; asimismo, la esposa del hermano mayor del hombre casado recibe el nombre de *maiguru*, mientras que la esposa del hermano menor recibe el nombre *mainini*; nombres que además de indicar las relaciones de parentesco entre los personajes de *Nervous Conditions* se usan como nombres propios.

Ahora bien, “the official relationship between the genders is a matter of public demonstration” (Jacobson-Widding, 27). Es decir, los modelos de conducta institucionalizados difieren, en ocasiones, de las interpretaciones que cada individuo hace de ellos, pues, en la vida real, cada uno tiene maneras distintas de relacionarse con estas normas. Dentro de este esquema jerárquico existe otro modelo que representa a la mujer como una figura dominante y agresiva, aunque “this alternative model is never articulated in explicit discourse ... Rather it is expressed as implicit assumptions in connection with certain tangible events, or in fantasies disguised as ‘fairy tales’” (Jacobson-Widding, 23). Lucia encaja en este modelo alternativo al que me refiero. Es el ejemplo de una mujer anti natural según los valores de este rígido patriarcado: “Lucia was ... a wild woman in spite of —or maybe because of— her beauty ... She was strong. She could cultivate a whole acre single-handed without rest” (Dangarembga, 127,129). La gente de su pueblo natal se refería a ella en estos términos: ““Look at that Lucia! Ha! There is nothing of a woman there. She sleeps with anybody and everybody, but she hasn’t a single child yet.

She's been bewitched. More likely she's a witch herself" (Dangarembga, 128). Esta condena apunta hacia una postura libre en torno a su sexualidad, tan disímil de las normas de la sociedad shona para la cual "once [a woman] is not a virgin anymore, she has become spoiled, since it will be difficult for her to find a husband." (Jacobson, Widing, 98). Lucia (así como Nyasha) es la única mujer en la novela que podría definirse como una mujer libre, extrovertida y sin restricciones morales. En esta sociedad, las únicas mujeres que actúan con esa libertad son las prostitutas, los shona llaman así a mujeres jóvenes, bellas, ataviadas con gracia y con un espíritu libre (Jacobson-Widding, 98). Lucia y Nyasha son las únicas que desafían la autoridad de Babamukuru y, con ello, hacen caso omiso a las normas sociales. Son juzgadas por su forma de lidiar con su sexualidad. Una de las condiciones nerviosas de Nyasha radica precisamente en la oposición entre convertirse en una mujer y ser hija de Babamukuru al mismo tiempo, ya que dentro de los rigurosos valores cristianos y disciplinarios de éste no hay espacio para que una mujer explore su cuerpo y su sexualidad. Cuando Babamukuru la encuentra con un amigo, se desata una feroz batalla entre ambos en la que resaltan las rígidas posturas morales de Babamukuru:

No decent girl would stay out alone, with a boy, at that time of the night ... But *you* did it ... I don't like the way you are always walking about with these – er – these young men. Today this one, tomorrow that one. What's the matter with you girl? Why can't you behave like a young woman from a decent home? What will people say when they see Sigauke's daughter carrying on like that? ... You [Chido] let your sister behave like a whore without saying anything. (Dangarembga, 115,116)

De tal manera que la posición de Nyasha es en sumo conflictiva pues su desapego de las tradiciones shona (debido a su educación occidental y a su estancia en Inglaterra) y, por



lo tanto, su occidentalización “excesiva” la hacen objeto de recriminaciones de parte de sus padres, familiares y compañeros.

La familia Sigauke ha estado imbuida en el estilo de vida impuesto por los colonizadores desde tres generaciones atrás. Así que el cristianismo se impuso como parte importante de su identidad. Según la autora,

The Africa that is Babamukuru’s is rigid, traditional and conservative. A lot of this has to do with the morals imposed on African people by Christian standards. Promiscuity as such was not encouraged by African society prior to the advent of Christians. There was simply a different standard of behaviour. In my part of Africa, a girl was expected to get pregnant before marriage to prove her fertility. However, she was only expected to sleep with her intended, not to be promiscuous. The pleasurable nature of sex was appreciated as evidenced by initiation rituals which taught young men and women how to act and react physically, as well as other practices that actively increased the size of woman’s labia in order to increase play and pleasure. Needless to say, the Christians put paid to all that. (Dangarembga, 211)

Dangarembga no rechaza de manera definitiva las costumbres, en apariencia opresivas, de la cultura shona pero tampoco acepta del todo la injerencia de la vida occidental más “moderna” que trajeron consigo los colonizadores ingleses. En parte por ello, la autora decide plasmar los diálogos en un inglés estilizado y bien estructurado, a pesar de que se sugiere que el inglés de Tambu y otros personajes es ilegible, pero decide no explicar los términos en shona por medio de un glosario. A pesar de ello, a lo largo del texto se explican algunas tradiciones, usanzas y rituales. Si el texto estuviera dirigido a una audiencia estrictamente zimbabwense esto sería innecesario, pues un lector de este tipo no requiere que se le expliquen las relaciones jerárquicas shona. La usanza de términos no traducidos en los textos de carácter poscolonial resulta una práctica común para marcar diferencias culturales; en esta novela se diferencian tipográficamente por medio del uso de cursivas. El lector intuye su significado según el contexto y según las palabras

circundantes; aunque la interpretación es a medias. Así pues, éste se verá obligado a explorar por su cuenta más allá del texto mismo. También se puede considerar como un acto político, pues al incluir un glosario se le da un estatus mayor a la cultura receptora (Ashcroft, 52). Así, se afirma la identidad cultural zimbabwense pero se transmite en términos universales para que la historia tenga un mayor alcance.

La construcción de una identidad en un contexto colonizado está ligada a las relaciones de poder entre ambas partes involucradas en este proceso, relaciones claramente desiguales. Las intrusiones británicas en la cultura zimbabwense resultaron en la pérdida de autonomía de dicho pueblo. Los intereses sociales se vieron subvertidos, los nuevos estándares sociales y económicos —el modo de vida capitalista— se superpusieron a actividades más tradicionales, reconfigurando los valores y las percepciones de los individuos. Sartre afirma que “the status of the ‘native’ is a neurosis introduced and maintained by the colonist in the colonized with their consent” (Sartre en Fanon, liv). Dangarembga hace referencia a esta cita en su epílogo —“The condition of native is a nervous condition”— para referirse a los estados psicológicos nerviosos que experimentan los sujetos colonizados cuando se encuentran en el proceso de asimilar la cultura invasora a la par que le dan sentido a la propia. La necesidad de adaptarse se vuelve desquiciante. Al no encontrar su equivalente en los esquemas occidentales o al ser descalificados constantemente, su sentido de identidad se ve plagado de confusión e incertidumbre; “junto con la enorme superioridad técnica y la misma experiencia colonizadora vinieron importantes instrumentos psicológicos de dominio minoritario por parte de los extranjeros: racismo, y arrogancia por parte de los colonizadores y un consecuente espíritu de inferioridad entre los colonizados” (Magdoff, 11). El colonizador

se propuso deshumanizar al sujeto colonizado, contribuyendo a su confusión y estado nervioso: “in plain talk, he is reduced to the state of an animal. And consequently, when the colonist speaks of the colonized subject he uses zoological terms. Allusion is made to the slithery movements of the yellow race, the odors from the ‘native’ quarters, to the hordes, the stink, the swarming, the seething, and the gesticulations” (Fanon, 7). El colonizador no tiene presencia física en esta novela —no hay personajes occidentales relevantes— sino ideológica. Entonces reprime por medio de la presencia protagónica de sus instituciones: la educativa y la religiosa con mayor énfasis; a través de sus valores y códigos de conducta.

Esto me lleva a abordar la estructura de la novela pues obedece, en parte, a los estados de conciencia de la protagonista, mismos que reflejan el estado nervioso al que me he referido. Aunque está dividida únicamente en nueve capítulos, ésta podría también dividirse en dos secciones. Esta división sigue dos criterios: las distintas etapas de la vida de la protagonista y las estrategias narrativas empleadas en cada una de ellas. La primera corresponde a la infancia de Tambu y funciona a manera de preámbulo; en ella se da cuenta de la historia familiar de manera breve. Aquí, como en toda la novela, la narración se construye con base en reminiscencias. El relato inicia dando cuenta de la muerte de Nhamo y da saltos constantes al pasado. Toda esta primera parte ocurre en su hogar. La segunda parte corresponde a la adolescencia y se desarrolla en un escenario distinto, en la misión en donde Tambu cursa los grados correspondientes a la educación secundaria, en la casa de Babamukuru y, al final, en la escuela de monjas. La extensión de esta sección es mayor; cobra más importancia pues se trata del “verdadero” desarrollo intelectual de

Tambu, en tanto que toma decisiones importantes y logra emanciparse verdaderamente. La primera parte consta de tres capítulos mientras que la segunda se desarrolla en seis.

Esta segunda parte inicia con la partida de Tambu a la misión. La narración presenta muy pocas o inexistentes reminiscencias del pasado, es más lineal. La narradora se concentra en el episodio en el que se dirige a estudiar a Umtali. A partir de este momento el relato tiene una continuidad que no se interrumpe con saltos al pasado y termina cuando Tambu ingresa al colegio de monjas.

Por un lado se exploran los estados mentales o conflictos internos de Tambu, y por otro sus vivencias reales. Ya que se trata de un acto de autoevaluación, no es un narrador omnisciente que aborde los estados de conciencia de cada personaje, predominan las primeras. El *Bildungsroman* es una novela de autodescubrimiento, por lo tanto es muy común el uso de la narración en primera persona, forma íntimamente relacionada con la representación de la conciencia. Según Dorrit Cohn, la autonarración equivale al autoanálisis:

[There is an] altered relationship between the narrator and his protagonist when the protagonist is his own past self. The narration of inner events is far more strongly affected by this change of person than the narration of outer events; past thought must now be presented as *remembered* by the self, as well as expressed by the self. (Cohn, 15)

Por consiguiente, el pasado está sujeto a la conveniencia del narrador. La exactitud con la que se narran los hechos se puede deber ya sea a una agudeza de la infancia o a una memoria perfecta, en este sentido, las intromisiones de la narradora apuntan a que se trata de un relato que depende enteramente de lo que recuerda —“Consequently, *all I can remember* about the circumstances surrounding his going is that everybody was very

excited and very impressed by the event” (Dangarembga, 13)— y de sus perspectivas, por lo que no pretende articular verdades universales, sólo su experiencia.

Su infancia se caracteriza por una jovialidad, agudeza intelectual y libertad de expresión, un sentido de justicia e igualdad que la diferencian del resto de su familia. Sin embargo, su adolescencia temprana se caracteriza por la pasividad, cobardía, miedo y sumisión:

I do not know how I came to be like that. If you remember, when I was at home before I came to the mission, I could assert myself and tell people what was on my mind. So I suppose that in spite of my success and settling down well, my going to the mission was such a drastic change that it unnerved me. (Dangarembga, 110)

Este cambio resulta en sus condiciones nerviosas. Los diálogos —los constantes cuestionamientos y argumentos— de la primera parte, son sustituidos por un denso flujo de pensamientos en la segunda sección. En la narración que corresponde a su infancia, Tambu formula preguntas y cuestiona a sus padres. En cambio en su adolescencia es raro que hable, se torna un individuo poco crítico. De acuerdo con Fanon, “[the colonized subject] turns into a kind of mimic man who nods his assent to every word by the people, transformed by him into an arbiter of truth” (Fanon, 13). La seguridad que la caracteriza —cuestiona a su madre sobre el papel de la mujer en la sociedad, a Nhamo sobre las oportunidades académicas que todos deberían tener, a su padre sobre la posibilidad de una vida digna como la de Babamukuru— desaparece en su adolescencia. Además de la represión propia de un individuo colonizado, dice Showalter que las mujeres “are greater dissemblers than men when they wish to conceal their own emotions. By habit, moral training, and modern education, they are obliged to do so. The very first lessons of infancy teach them to repress their feelings, control their very thoughts” (Showalter, 25).

Las estrategias represivas que se inflige a sí misma son la no reflexión y la autocensura. Hacia la segunda parte de la novela se encuentra inmersa en un ambiente en el que se siente ajena y en el cual surgen problemas cada vez más complejos que cuestionan sus valores y percepciones más arraigadas, así que evita enfrentarlos: “It was a complex problem, too complex for me to think my way out of, so I pushed it once more to the back of my mind” (Dangarembga, 153). Para Fanon, el colonizador fomenta el complejo de inferioridad, la actitud pasiva e histérica y el estado petrificado e inmóvil del sujeto colonizado por medio de distintas estrategias: humillación, violencia, miedo y tensión. Si Tambu tiene una idea subestimada de su persona es en gran medida porque “la proyección sobre otro de una imagen inferior o humillante puede en realidad deformar y oprimir hasta el grado en que esa imagen sea internalizada” (Charles Taylor citado en Alejos, 59):

Had I really thought, I continued callously, that these otherworldly relations of mine could live with anyone as ignorant and dirty as myself? I, who was so ignorant that I had not been able to read the signs in their clothes which dared not deteriorate or grow too tight in spite of their well-fleshed bodies, or in the accents of their speech, which were poised and smooth and dropped like foreign gemstones from their tongues. (Dangarembga, 65)

La autocensura se manifiesta en varios niveles, el léxico y el físico. En la bienvenida de Babamukuru se representa un tradicional círculo de danza. Las apreciaciones de Tambu apuntan hacia las implicaciones sociales que tiene una forma de expresión asociada tradicionalmente con la depuración del espíritu pero que:

My early childhood had been a prime time for dancing ... as I had grown older and the music had begun to speak to me more clearly, my movements had grown stronger, more rhythmical and luxuriant; but people had not found it amusing anymore, so that in the end I realised that there were bad implications in the way I enjoyed the rhythm. My dancing compressed itself into rigid, tentative gestures ... gatherings were much less fun after that and made me feel terribly self-conscious. (Dangarembga, 42)

Las connotaciones altamente sugestivas lo condenan al espacio conferido a lo prohibido. Esta tendencia es sin embargo innatural y no corresponde a la ideología africana sino a la occidental:

Men and women ... launch themselves into a seemingly disarticulated, but in fact extremely ritualized, pantomime where the exorcism, liberation, and expression of a community are grandiosely and spontaneously played out through shaking of the head, and back and forward thrusts of the body ... everything is permitted, for in fact the sole purpose of the gathering is to let the supercharged libido and the stifled aggressiveness spew out volcanically ... One step further and we find ourselves in deep possession [...] such a disintegration, dissolution or splitting of the personality, plays a key regulating role in ensuring the stability of the colonized world. (Fanon, 20)

Así pues, Tambu, privada de dicho medio de expresión, poco a poco deja de expresarse para finalmente retraerse e interiorizar todo aspecto de su personalidad; hasta el habla misma:

I had grown much quieter and more self-effacing than was usual, even for me ... I was a paragon of feminine decorum, principally because I hardly ever talked unless spoken to, and then only to answer with the utmost respect whatever question had been asked. Above all I did not question things. It did not matter to me why things should be done this way rather than that way. I simply accepted that this was so. (Dangarembga, 157)

No obstante, hacia el final logra emanciparse y desafiar la autoridad de Babamukuru al negarse a asistir a la boda cristiana de sus padres: “quietly, unobtrusively and extremely fitfully, something in my mind began to assert itself, to question things and to refuse to be brainwashed, bringing me to this time when I can set down my story” (Dangarembga, 208).

Tambu logra llegar a ese punto de liberación pero no lo hace sola. Si bien el *Bildung* tradicional es un proceso autónomo, en *Nervous Conditions* se plantea la intervención de una comunidad de mujeres que influyen en el proceso formativo de la

protagonista. Para Rita Felski, éste es un rasgo de la literatura con preocupaciones propiamente feministas “less concerned with unique individuality or notions of essential humanity than with delineating the specific problems and experiences which bind women together” (Felski, 94).

La solidaridad de las mujeres es vital para el desarrollo de cada una. Se podría hablar incluso de un *Bildungsroman* comunitario pues presenta las luchas de cada una de ellas: Tambu, Nyasha, Ma’Shingayi, Maiguru y Lucia. Esta comunidad de mujeres, en especial Nyasha, contribuyen en la educación de Tambudzai. Según Felski, en un *Bildungsroman* “the figure of a female friend or lover plays a symbolically important role in the protagonist’s development ... the recognition of the other woman serves a symbolic function as an affirmation of self, of gendered identity” (Felski, 138). Aunque es un personaje paralelo a la protagonista, en tanto que ambas se encuentran en una etapa formativa y se acompañan durante su adolescencia, para Tambu, debido a sus constantes inseguridades, su prima es superior en todo sentido: “Nyasha herself was glamorous in an irreverent way that made me feel, if not exactly inadequate at least uneducated in some vital aspect of teenage womanliness” (Dangarembga, 76). Nyasha es una adolescente con amplio sentido de humanidad e igualdad, atenta a los acontecimientos políticos de su época, pendiente de los movimientos revolucionarios de las naciones africanas y de la opresión que ejerce el Imperio en sus territorios conquistados. Es, en parte, a través de ella que el lector es consciente del contexto social en el que está inscrita la obra. Cuando Tambu llega a la misión es Nyasha quien la introduce a sus primeras lecturas. Para Nyasha, la asimilación de modelos coloniales es repudiable: “it’s bad enough ... when a country gets colonised, but when the people do as well! That’s the end, really that’s the



end” (Dangaremga, 147). Y se encarga de aleccionar a Tambu en cada oportunidad sobre los peligros implícitos en que un individuo asimile los valores y las prácticas coloniales y se olvide de los propios. Paradójicamente, ella misma es víctima de esta situación. Es un claro ejemplo de un individuo híbrido. Al recibir una educación occidental en Londres se alejó de su país en años decisivos para su formación; por lo tanto, no conoce su lengua natal y no está familiarizada con las tradiciones culturales. Habiendo adoptado ciertos valores occidentales que la moldearon como una adolescente moderna y liberal, se encuentra en constantes choques con su padre, quien desearía que ejemplificara el decoro femenino, según las normas sociales shona y cristianas. Por lo tanto, Nyasha se enfrenta por un lado, a la incomprensión e intolerancia de sus padres, en especial de Babamukuru, y por otro, a sus propias exigencias al intentar infiltrarse en una cultura que aunque es la propia, le resulta por completo desconocida. Esta compleja situación le ocasiona graves estados nerviosos:

Not only had she stopped talking to us, but she was growing vague and detaching herself from us. She was retreating into some private world that we could not reach. Sometimes, when I talked to her, quite apart from preferring not to answer, she simply did not hear me. Once, when I passed my hand in front of her eyes, she did not see me. I had to shout very loudly to bring her back. (Dangaremga, 120)

Así, Nyasha se obliga, al grado de hacerse daño, a alcanzar cierto grado de perfección académica, por ejemplo. Más tarde, manifiesta desórdenes alimenticios que terminan por desquiciarla y culminan en su encierro en una institución psiquiátrica.

Paralelamente, Ma’Shingayi manifiesta otra clase de estados nerviosos, pues a partir de la muerte de su hijo Nhamo, la aquejan constantes enfermedades y va de ser una mujer fuerte a una mujer débil y ausente. La situación laboral del mismo Babamukuru lo

mantiene en un estado de estrés y trabajo excesivo que lo desgastan y fomentan su intolerancia, incompreensión e histeria:

My uncle's identity was elusive. At first I was disappointed when I came to the mission. I had thought it would be like the good old days, the days before England, with Babamukuru throwing us into the air and catching us and giving us sweets, metaphorically speaking, but I hardly ever saw him, because he was so busy. We hardly ever laughed when Babamukuru was within the earshot, because, Maiguru said, his nerves were bad. His nerves were bad because he was so busy. For the same reason we did not talk much when he was around either. (Dangaremba, 104)

Maiguru es una de las mujeres de esta comunidad que, como Tambu, logra emanciparse. Ella cuenta con una educación universitaria, tiene un empleo en la misión, al igual que Babamukuru, sin embargo, su situación es poco ventajosa pues es eclipsada profesionalmente por Babamukuru. Maiguru es ante todo “a good wife and a good mother and took pride in this identity” (Dangaremba, 138). Su esposo utiliza sus ingresos para solventar los gastos de sus familiares menos afortunados. Una amabilidad y dulzura fuera de lo común encubren su desasosiego. Aunque Tambu se cuestiona, equivocadamente, “how Maiguru could possibly be suffering when she lived in the best of all possible circumstances, in the best of all possible worlds” (Dangaremba, 176). El desequilibrio de Maiguru se puede notar en su vocabulario siempre condescendiente y complaciente, emplea términos como: “lovey-dovey”, “honey-bunch”, “daddy-dear”, “daddy-pie”, “Nyasha-washa, my lovely-dove”. Esta delicadeza, notoria incluso en su apariencia física, la hace merecer títulos como “mother bird”, cualquier descripción hecha por Tambu apunta a esta cualidad protectora de carácter casi paseriforme: “Maiguru was fussing, cooing and clucking and shaking her feathers. ‘These are your things Sisi Tambu, your clothes and your washing things,’ she chirped brightly (Dangaremba, 76). Maiguru huye de su casa en un intento por independizarse. Aunque

vuelve días después, su actitud cambia, se torna más segura, articula sus verdaderos sentimientos, sobre todo sus inconformidades, y deja a un lado sus zalamerías y condescendencias.

Durante una audiencia patriarcal en contra de Takesure —un pariente designado para ayudar a Jeremiah en las labores masculinas de la casa pero que termina involucrándose con Lucia—, las mujeres, en la cocina, tienen su propio consejo en el que pretenden dictaminar la situación pero terminan juzgándose a ellas mismas en una aguerrida discusión en la que se exponen aquellos roles estereotípicos impuestos por la sociedad a la mujer africana, en los que muchas se sitúan, a veces sin reflexionar, por tradición, costumbre o incluso comodidad. De tal suerte que Maiguru es posicionada como rica y educada, Ma’Shingayi pobre e ignorante y Lucia libre y lujuriosa:

The matter ... stung too saltily, too sharply and agonisingly the sensitive images that the women had of themselves, images that were really no more than reflections. But the women had been taught to recognize these reflections as self and it was frightening now to even begin to think that, the very facts which set them apart as a group, as women, as a certain kind of person, were only myths; frightening to acknowledge that generations of threat and assault and neglect had battered these myths into the extreme, dividing reality they faced, of the Maigurus or the Lucias. So instead of an encompassing expansion and a growth, the fear made it necessary to tighten up. Each retreated more resolutely into their roles, pretending while they did that actually they were advancing, had in fact initiated an offensive, when really, for each one of them, it was a last solitary, hopeless defense of the security of their illusions. (Dangarembga, 140)

Si bien “women’s relationship to society is thus mediated by a female community which allows for both integration and separation, which enables public activity yet asserts the irreducible of gender difference” (Felski, 141), parece que sólo Tambu, en su carácter de narradora privilegiada por la experiencia, “perceives [herself] as part of a collective whose experiences constitute its norms and on behalf of whose members it speaks” (Felski, 96).

Una de las transformaciones notables de Tambu —una de estas mujeres que lucha por liberarse y lo consigue— radica en los medios empleados para lograrlo. Rebelarse de Babamukuru se opone a su postura inicial. Primero sale de su casa apoyada por su tío y luego ella misma consigue una beca, por sus propios méritos, para estudiar en una escuela de monjas. Este choque, entre la imagen idealizada que tenía de Babamukuru y la realidad es “a drastic discrepancy between an ideal image, deeply implanted in [her] mind and a reality that threatens to destroy it” (Cohn, 145), que detona su futura rebelión: “la contraposición estructural de los enfoques de estas dos etapas [una idealista cuando llega a la misión y otra menos inocente hacia el final] presenta la esencia de la novela: el individuo contra su sociedad” (Lutes, 15). Un acto de rebelión, rehusarse a asistir a la boda cristiana de sus padres orquestada por Babamukuru, la despierta del estado de pasividad en el que se encontraba inmersa. Esta toma de conciencia, sin embargo, es el resultado de un largo proceso de madurez. Tambu empieza a cuestionar las prácticas y valores de su tío, a quien ya no admira como lo hacía en su infancia. El último acto de disidencia es su partida a un bachillerato de monjas. Este logro le corresponde enteramente a Tambu, su desempeño académico la hace acreedora de una beca en este prestigioso colegio. Éste es un signo de independencia muy importante. Si bien Tambu llega a la misión ayudada por Babamukuru, también lo logra gracias a su persistencia, su intención de recibir una educación, sus esfuerzos por conseguir lo que se ha propuesto —por plantar maíz y venderlo para pagar sus colegiaturas— y sobre todo por hacer frente a su padre. Tambudzai sabe que la oportunidad que ofrece el colegio de monjas representa la única para escapar —una vez más— y para alcanzar la independencia y la educación que persigue a lo largo de la historia; esto corresponde a un rasgo típico de la

novela de crecimiento: “Bildungsromane typically conclude with the protagonist making some choice, thereby confirming that the protagonist has achieved a coherent self. That decision need not lead to assimilation with the group, if it does, the assimilation may be reluctant” (Mickelsen, 418).

### CONCLUSIÓN

Este trabajo ha procurado señalar el valor de una obra que aborda las estrategias por medio de las cuales un grupo de mujeres escapa de la represión y del control ideológico impuestos en una sociedad patriarcal y colonial. Cuando distintos tipos de opresión las han convencido de su inferioridad, articular una identidad distinta no resulta sencillo.

El uso de una voz narrativa irónica permite subrayar aquellas posturas ideológicas influidas por una insistencia sistematizada en demeritar y anular la identidad de un individuo, tanto de un sistema patriarcal como colonial. La obra de Dangarembga cuestiona las instituciones, valores y mecanismos represivos de cada una de estas entidades, pero al mismo tiempo invita a la interacción de ambas, cada uno con sus propios valores, voliciones y posicionamientos (Alejos, 49), para establecer un diálogo más democrático entre ellas; sugiere una equidad en las relaciones interculturales que permean la vida de los individuos de esta novela, en vez de anular las distintas posturas ideológicas. En ese sentido, existen rasgos de la cultura propia así como algunos otros de la cultura inglesa que tienen un papel vital en la formación de la protagonista. Asimismo, existen otros en sumo opresivos y de los que hay que escapar. Por eso existen matices en la caracterización de los personajes. Se trata de una novela que intenta evitar generalizaciones. Así pues, los personajes no pueden ser definidos juiciosamente, sino debe aludirse a su carácter bilateral, es decir, al hecho de que están constituidos por una situación conflictiva en la que convergen dos sistemas sociales contrarios a los que se tienen que adaptar:

El que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás. Por ello, el desarrollo de un ideal de identidad que se genera internamente atribuye una nueva importancia al reconocimiento. Mi

propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás. (Charles Taylor citado en Alejos, 55)

Así, Tambu establece un diálogo con la comunidad de mujeres que la rodean, con los hombres de su familia, con las instituciones, educación y valores coloniales y patriarcales, que le permiten elaborar una identidad propia.

**BIBLIOGRAFÍA**

Alejos García, José. "Identidad y alteridad en Bajtín", *Acta poética*, Vol. 27, No. 1, (primavera 2006): 45-61.

Aschroft, Bill. *The Empire Writes Back*. Londres, Routledge, 2002.

Bertens, Hans. *Literary Theory. The Basics*. Oxford, Routledge, 2001.

Boehmer, Elleke. *Colonial and Postcolonial Literature*. Nueva York, Oxford University Press, 2005.

Bruner, Charlotte H., comp. *Unwinding Threads. Writing by Women in Africa*. Londres, Heinemann, 1984.

Buckley, Jerome Hamilton. *Season of Youth. The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Nueva Jersey, Replica Books, 2000.

Cohn, Dorrit. *Transparent Minds. Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Nueva Jersey, Princeton University Press, 1978.

Collins, Walter P. *Tracing Personal Expansion. Reading Selected Novels as Modern African Bildungsromane*. Maryland, University Press of America, 2006.

Dangarembga, Tsitsi. *Nervous Conditions*. Oxford, Ayebia Clarke Publishing, 1988.

Davies, Norman. *The Isles: A History*. Nueva York, Oxford University Press, 1999.

Fanon, Frantz. *The Wretched of the Earth*, trad. Richard Philcox, epílogo Homi K. Bhabha, intro. Jean-Paul Sartre. Nueva York, Grove Press, 2004.



Gender and Women's Studies for Africa's Transformation, "Founding Trajectories and Publications in South African Women's and Gender Studies", 24 de junio de 2008,

<http://www.gwsafrica.org/knowledge/sareview/traj.html>

Hall, Stuart. "Cultural Identity", en Patrick Williams y Laura Chrisman, comp. *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*. Nueva York, Columbia University Press, 1994.

—"When Was the 'Post-Colonial'?" en Brydon, Diana, comp. *Postcolonialism: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies. Vol. 1*. Londres, Routledge, 2000.

Hitchcock, Peter. "Decolonizing (the) English", *The South Atlantic Quarterly*. Vol. 100, No. 3 (verano 2001): 749-771.

Hebdige, Dick. *Subculture. The Meaning of Style*. Nueva York, Routledge, 2005.

Huffman, Thomas N. y J.C. Vogel. "The Chronology of Great Zimbabwe", *South African Archaeological Bulletin*, Vol. 46, No. 154 (diciembre 1991): 61-70.

<http://www.jstor.org/stable/3889086>

Jacobson-Widding, Anita. *Chapungu: The Bird that Never Drops a Feather. Male and Female Identities in an African Society*. Uppsala, Uppsala University Library, 2000.

Lutes, Leasa. *Allende, Buitrago, Luiselli. Aproximaciones teóricas al concepto del "Bildungsroman" femenino*. Nueva York, Peter Lang, 2000.

Magdoff, Harry. *Ensayos sobre el imperialismo. Historia y teoría*. México, Editorial Nuestro Tiempo, 1982.

Mandaza, Ibbo, comp. *Zimbabwe: The Political Economy of Transition 1980-1986*. Codersa, Dakar, 1986.

Mickelsen, David J. "The Bildungsroman in Africa: The case of *Mission terminée*", *The French Review*, Vol. 59, No. 3, (febrero 1986): 418-427, <http://www.jstor.org/stable/392670>.

Pitol, Sergio. *Una adicción a la novela inglesa*. México, ISSSTE, 1999.

Postcolonial Studies at Emory University. Southard, John. "Colonial Education", 20 de noviembre de 2008, <http://www.english.emory.edu/Bahri/Education.html>

Research Focus on Education in Africa and the Caribbean. Barbara K. Meyers, "The Preparation of ECEC Personnel in Zimbabwe: An Update and Challenge", 26 de noviembre de 2008, <http://www1.appstate.edu/orgs/afcab/meyers.htm>

Russell, Bertrand. *In Praise of Idleness and Other Essays*. Londres, Routledge, 2004.

Said, Edward. *Culture and Imperialism*. Nueva York, Vintage, 1993.

Shlomith, Rimmon-Kennan. *Narrative Fiction. Contemporary Poetics*. Nueva York, Routledge, 2001.

Shohat, Ella. "Notes on the 'Post-Colonial'", en Mongia, Padmini, comp. *Contemporary Postcolonial Theory. A Reader*. Londres, Arnold Press, 1996.

Showalter, Elaine. *A Literature of Their Own. British Women Novelists from Brontë to Lessing*. Nueva Jersey, Princeton University Press, 1999.

Smith, Sidonie. *De-colonizing the subject: the politics of gender in women's autobiography*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1992.

Summers, Carol. "If You Can Educate the Native Woman...: Debates over the Schooling and Education of Girls and Women in Southern Rhodesia, 1900-1934", *History of Education Quarterly*, Vol. 36, No. 4 (invierno 1996): 449-471, <http://www.jstor.org/stable/369783>

Spivak, Gayatri Chakravorty. *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Londres, Harvard University Press, 1999.

Veit-Wild, Flora. *Teachers, Preachers, Non-Believers: A Social History of Zimbabwean Literature*. Londres, Hans Zell Publishers, 1992.

Wells, Julia C. "The Sabotage of Patriarchy in Colonial Rhodesia, Rural African Women's Living Legacy to Their Daughters", *Feminist Review*, Identities (2003): 101-117. <http://www.jstor.org/stable/1395864>