


Civilización y educación de las mujeres neogranadinas en *Una holandesa en América* (1888) de Soledad Acosta de Samper

Civilization and Education of Neo-Granadian Women in *Una Holandesa en América* [A Dutchwoman in America] (1888) by Soledad Acosta de Samper

Juan Esteban Ibarra Atehortúa

Universidad de Antioquia, Colombia

esteban.ibarra@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0009-0000-7946-7145>

Reconocimientos: Artículo derivado del proyecto final del Seminario de Historia y Cultura Colombiana, realizado en el pregrado en Filología Hispánica de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Cómo citar este artículo: Ibarra Atehortúa, J. E. (2025). Civilización y educación de las mujeres neogranadinas en *Una holandesa en América* (1888) de Soledad Acosta de Samper. *Estudios de Literatura Colombiana* 56, pp. 170-190. <https://doi.org/10.17533/udea.elc.354661>

Editoras: Paula Andrea Marín Colorado
Vanessa Zuleta Quintero

Recibido: 17/08/2023
Aprobado: 07/10/2024
Publicado: 30/01/2025

Copyright: ©2025 *Estudios de Literatura Colombiana*. Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual 4.0 Internacional



Check for updates



Civilización y educación de las mujeres neogranadinas en *Una holandesa en América* (1888) de Soledad Acosta de Samper

Civilization and Education of Neo-Granadian Women in *Una Holandesa en América* [A Dutchwoman in America] (1888) by Soledad Acosta de Samper

Juan Esteban Ibarra Atehortúa, Universidad de Antioquia, Colombia



Resumen:

Este artículo ofrece una propuesta de análisis de *Una holandesa en América* (1888), de Soledad Acosta de Samper. A fin de determinar el modo en el cual se impusieron las condiciones de enseñanza para las mujeres de la Nueva Granada, se parte del concepto de interseccionalidad (Lugones, 2014). Se concluye que Lucía, personaje que representa el pensamiento de la autora frente a la situación social de la mujer neogranadina del siglo XIX, aún se encuentra lejos de proponer la emancipación femenina al educar a sus hermanas desde su posición privilegiada.

Palabras clave: *Una holandesa en América*, Soledad Acosta de Samper, teoría de la interseccionalidad, literatura colombiana del siglo XIX.

Abstract:

This article offers a proposal for analysis of *Una holandesa en América* (1888), by Soledad Acosta de Samper. To determine how the conditions of education were imposed on women in New Granada, we use the concept of intersectionality (Lugones, 2014). It is concluded that Lucía, a character who represents the author's thought in the face of the social situation of the 19th century New Granada woman, is still far from proposing female emancipation by educating her sisters from their privileged position.

Keywords: *Una holandesa en América*, Soledad Acosta de Samper, intersectionality theory, 19th-century Colombian literature.

A modo de introducción

A pesar de haber sido apartada de los anaqueles de la historia oficial por mucho tiempo, la obra de Soledad Acosta de Samper (1833-1913) ha logrado recobrar su importancia dentro de los estudios literarios en la actualidad. En todos sus escritos se encuentran visiones sobre el rol social de la mujer decimonónica neogranadina. En *Una holandesa en América* (1888), novela que será el objeto de estudio de esta investigación, aún queda por definir bajo qué circunstancias planteó dichas posiciones a través de la novela y cuál fue el alcance que tuvieron sus ideas en medio de un ambiente político tenso, donde el destino de la nación se encontraba en disputa. A partir de lo anterior, se plantea la necesidad de resignificar el legado intelectual de Soledad Acosta de Samper como una de las primeras mujeres de letras de la sociedad neogranadina y de la *intelligentsia* latinoamericana, mediante una mirada crítica a las circunstancias socioculturales e históricas en las cuales se encontraban las mujeres de mediados del siglo XIX en la Nueva Granada, así como a las propuestas de participación e inclusión de la población femenina en la construcción de la nación.

En lo que respecta al estudio concreto de *Una holandesa en América* (1888), se destaca, en primer lugar, la producción académica de Carolina Alzate, dedicada al análisis de las obras de Soledad Acosta de Samper. En una entrevista con el diario *El País*, afirma que la novela en mención “entra en debate con la manera en que el romanticismo se imaginaba a las mujeres y el lugar que les asignaba solamente como amadas” (Torrado, 2021, párr. 5), lo cual representa un punto de inflexión en su carrera literaria. Además, la investigadora resalta el hecho de que, en las novelas anteriores, la escritora retrata a un tipo de mujer “que quiere escribir y contribuir a la construcción de la nación, que era el proyecto de toda su generación, pero era eminentemente masculino” (Torrado, 2021, párr. 5). De igual modo, pueden citarse entre los análisis más recientes los

realizados por la misma Alzate (2019, 2018), quien reconstruye la composición estética de la novela y su elaboración a modo de *scrapbook* a partir de los recortes de imágenes de periódicos realizados por Acosta de Samper. En otro estudio (Alzate, 2012), se hace un contraste entre el rol de los personajes femeninos que aparecen tanto en dicha novela como en *María* (1867) y en *Manuela* (1858). En este caso, es de particular atención la semejanza en el propósito de Eugenio Díaz Castro y de Soledad Acosta de Samper por atraer a un público que buscaba personajes con “nuevas formas de ser” (p. 134), por lo que “tematizaron un acto de lectura que no fuera el de la identificación y aceptación sumisa, sino que se atreviera a intentar el acto de escritura” (Alzate, 2012, p. 134). De modo similar, López (2017) hace un recuento exhaustivo de la obra y centra su atención en los diversos papeles que desempeñan las mujeres en la novela de Acosta de Samper, especialmente en Lucía y Mercedes, de quienes concluye que son personajes complejos con sus propias voces, demostrado a través de sus diarios y cartas. Luego, en la revisión hecha por Rodríguez (2016), se hace una comparación entre las percepciones de la vida femenina de Lucía y de Emma Woodhouse, protagonista de *Emma* (1816), de Jane Austen. La similitud entre ambas redefine al rol femenino desde un “abstracto único” (p. 178) hacia un “compuesto múltiple que invalida tanto el discurso que espera clasificarlas a todas por igual, como la existencia misma de un ideal femenino de conducta” (p. 178). Desde un punto de indagación antropológica y pedagógica, Arango Rodríguez (2010) reflexiona sobre el moldeamiento de la conducta femenina en el siglo XIX a través de la educación en la Nueva Granada, aspecto que se refleja en la obra y frente al cual sugiere la realización de otras indagaciones críticas.

En referencia a estudios de mayor amplitud, Renjifo López (2006) dedica su tesis de grado a la novela al abordarla en torno a las visiones de América, la identidad femenina y el papel de la mujer como ciudadana de la Nueva Granada. A partir de estos tres ejes, llega a la conclusión de que la educación y los viajes de Acosta de Samper le permitieron tener una visión despoetizada de la realidad europea y americana que se refleja en la novela. Por eso, sostiene que Acosta de Samper creó a Lucía y a Mercedes no para privilegiar la visión europea, sino para mostrar una visión extrañada de lo que en realidad era América. Finalmente, se encuentran dos ponencias de Vallejo (2005), en las que plantea asuntos relacionados con la legitimación del relato. Mientras que en una de ellas expone las causas de la exclusión de *Una holandesa en América* (1888) del canon de la literatura colombiana del siglo XIX, en otra revela la importancia de la traducción y de las lenguas usadas en la obra para realzar el discurso feminista de los personajes.

Planteamiento del problema

A partir de las conclusiones obtenidas de los antecedentes investigativos más recientes en relación con *Una holandesa en América* (1888), resulta pertinente encontrar explicaciones válidas en términos teóricos e historiográficos que den cuenta de la posición social de las mujeres neogranadinas dentro del sistema de poder establecido en la recién fundada República de la Nueva Granada luego de su independencia del imperio español. Si bien se ha propendido por analizar la situación de las protagonistas de la novela en su aspecto narratológico, editorial y de recepción, resulta también necesario ofrecer una mirada problematizadora a las propuestas educativas y de liberación femenina, propuestas por Soledad Acosta de Samper en la obra a través de los personajes femeninos, así como a su acogida en el contexto histórico donde se desenvuelven. En términos concretos, lo que se busca es exponer las condiciones de sometimiento de la población femenina neogranadina ante la dominación masculina, a través de las políticas educativas del Estado y el control moral de la Iglesia, debido a que el discurso de la autora sobre la reivindicación del género femenino tomó como referente la imitación de la mujer burguesa europea, lo que dejó de lado el aporte cultural de las demás identidades étnicas precolombinas y republicanas.

Para plantear dicha hipótesis, se toma como punto de partida la idea de que Acosta de Samper, entre los diversos tipos de modelos femeninos que presenta en *Una holandesa en América* (1888), no propone un nuevo modelo radical de feminidad y, en su lugar, se basa en el rol femenino establecido de su tiempo para demostrar que algunas mujeres, incluso si no se casan, pueden llevar vidas virtuosas y cristianas, sirviendo a quienes las rodean (López, 2017, p. 14).¹

A partir de estas consideraciones, es posible contemplar la posibilidad de que Soledad Acosta de Samper, representada en Lucía, haya abogado por la igualdad de género encontrándose ella misma inserta dentro de un sistema moderno/colonial de género (Lugones, 2014), en el cual, a pesar de contar con los privilegios y los derechos propios de las clases dominantes, tiene cierta desventaja —en su posición dentro de la interseccionalidad— por ser mujer (Lugones, 2014). También es posible

¹ “[...] is, therefore, not proposing a radical new model. Rather, she works from the established feminine role of her time to show that some women, even if they do not marry, can lead moral and Christian lives, useful to those around them.” (López, 2017, p. 14).

determinar, frente a la cuestión educativa, que la autora se encuentra en una frontera del conocimiento educativo para la población femenina, al defender ampliamente el concepto de libertad tan promulgado en el siglo XIX, y por eso el modelo de educación femenina por ella defendido se concibe como una contribución significativa para la teoría decolonial, más que para una educación decolonial (Santana Lima, 2019).² Frente a la frontera donde se ubica la obra de Acosta de Samper, Santana Lima (2019) la define como la posibilidad de un nuevo comienzo, y no un fin o un obstáculo en sí mismo (p. 11).³

Marco teórico

Es importante tener en cuenta que Lucía, Clarissa, Johanna y Mercedes representan la ubicación real de las mujeres de élite en una frontera (Santana Lima, 2019) entre la dominación y la opresión. Ahora, haciendo una relación de ello con el esquema de la interseccionalidad (Lugones, 2014), se procederá a explicar con más detenimiento dos conceptos: primero, la colonialidad del género, o la necesidad de “entablar una crítica de la opresión de género racializada, colonial y capitalista, heterossexualista, como una transformación vivida de lo social” (Lugones, 2011, p. 110); y luego, el feminismo descolonial, entendido como “la posibilidad de vencer la colonialidad del género” (p. 110). Frente a estos conceptos, Lugones (2011) se plantea como propósito “enfocar los resortes subjetivos-intersubjetivos de la agencia de las mujeres colonizadas” (p. 110).

En primer término, Lugones (2014) cuestiona y reformula la teoría del sistema capitalista eurocentrado global planteada por Aníbal Quijano a partir de sus dos ejes principales: la colonialidad del poder y la modernidad. Por una parte, la autora afirma que el primero no puede concebirse como una forma de control únicamente desde el aspecto racial, sino que también abarca “todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, la subjetividad/intersubjetividad y la producción de conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas” (p. 18). Luego, frente a la modernidad, Lugones (2014) toma como referencia la mítica concepción de la superioridad europea del progreso planteada por

² “[...] que as escritoras se localizam na fronteira do conhecimento educacional para as mulheres, defendendo com maior amplitude o conceito de liberdade tão clamado no século XIX. É por isso que a educação de mulheres por elas defendida é compreendida como uma contribuição significativa para a teoria decolonial, bem como para uma educação decolonial” (Santana Lima, 2019, p. 10).

³ “Entendemos o conceito de fronteira como um início, possibilidade de um novo começo, e não um fim ou como obstáculo em si mesmo” (Santana Lima, 2019, p. 11).

Quijano para determinar que otras culturas diferentes no fueron consideradas primitivas ni por ser conquistadas ni por tener menos riquezas o poder político, sino por encontrarse en una “etapa anterior en la historia de las especies en este camino unidireccional” (p. 20).

Otro aspecto importante en la construcción teórica de Lugones (2014) es la interseccionalidad, entendida por ella como “lo que no se ve cuando categorías como género y raza se conceptualizan como separadas unas de otras” (p. 20). Por eso, la autora también afirma que las categorías se han concebido como homogéneas y tienden, por norma, a seleccionar a la dominante dentro de un grupo social; por ejemplo, “mujer” elige como su norma a las “hembras burguesas blancas heterosexuales” (p. 20); “hombre”, por su parte, a los “machos burgueses blancos heterosexuales” (p. 20), y así sucesivamente. Esta separación, dice Lugones (2014), tiene como consecuencia “la distorsión de los seres y fenómenos sociales que existen en la intersección” (p. 20). De este modo, la autora considera que en la interrelación de género y raza puede verse la violencia contra las mujeres de color, entendidas a su vez por Lugones (2014) como el conjunto de la diversidad de mujeres oprimidas no pertenecientes a la categoría normativa de “mujer” definida antes (p. 20).

A partir de lo anterior, Lugones (2014) asegura que el colonialismo de género inició con los proyectos de colonización de España y Portugal, y se consolidó en la modernidad tardía. Luego, el sistema de género colonial tiene un lado “visible/claro” (p. 41) y otro “oculto/oscurο” (p. 41). El primero construye de forma jerárquica al género y a las relaciones de género, normalizando solamente las vidas de mujeres y hombres blancos burgueses, y desde ese mismo orden se define el significado de “hombre” y “mujer” en su connotación de moderno/colonial. En ese sentido, las mujeres se limitan a cumplir una función reproductora y “son excluidas de la esfera de autoridad colectiva, de la producción del conocimiento, y de casi toda posibilidad de control sobre los medios de producción” (p. 41). Por otra parte, el lado oculto/oscurο del sistema de género se caracteriza por ser completamente violento, donde aquellos que no cumplían con las características de los hombres y mujeres pertenecientes al lado visible/claro pasaron de cumplir funciones de importancia económica, política y religiosa a ser “reducidos a la animalidad, al sexo forzado con los colonizadores blancos, y a una explotación laboral tan profunda que, a menudo, los llevó a trabajar hasta la muerte” (p. 41).

Ante este sistema, Lugones (2011) propone el feminismo descolonial como una salida al colonialismo, donde la tarea de la feminista “comienza por ver la diferencia colonial, enfáticamente resistiendo su propio hábito epistemológico de borrarla” (p. 115). Luego, cuando cambia

su perspectiva, deja de lado “su encantamiento como ‘mujer’” (p. 115) y “comienza a aprender acerca de otros y otras que también se resisten ante la diferencia colonial” (p. 115).

Si se relacionan los conceptos anteriores con la hipótesis planteada, se piensa que Soledad Acosta de Samper oscila entre la colonialidad de género y el feminismo descolonial. Esto quiere decir que en la autora

En la autora se detecta un sesgo hacia la defensa de los privilegios para las mujeres de su propia clase social y la imposibilidad de incluir a las mujeres excluidas y oprimidas por el poder en la lucha por superar la colonialidad de género.

se detecta un sesgo hacia la defensa de los privilegios para las mujeres de su propia clase social y la imposibilidad de incluir a las mujeres excluidas y oprimidas por el poder en la lucha por superar la colonialidad de género a través del feminismo descolonial. Esto se refleja en la labor de Lucía por educar a Clorinda, Virginia y Herminia tras su llegada a la Nueva Granada, quienes son instruidas en las labores del hogar y en la práctica del catolicismo, aspectos característicos de la educación colonial europea. Lucía, como mujer blanca burguesa heterosexual, se halla en el lado visible del sistema de género colonial. Sus hermanas, en su condición de mujeres distintas al prototipo de mujer blanca europea, se ubican en el lado oculto

del sistema de género colonial. En otros términos, lo que se busca demostrar más adelante es la perpetuación de la condición social desfavorable para las mujeres neogranadinas dentro del sistema de género colonial a través de la educación en la observación de la fe religiosa y en el cumplimiento de las labores domésticas.

Metodología

Antes de proponer el procedimiento de análisis de *Una holandesa en América* (1888), como punto de partida, es importante ratificar o refutar la hipótesis planteada inicialmente. En ella, se considera que la población femenina neogranadina no fue capaz de superar la dominación masculina. Esto se debe, por una parte, a las políticas educativas del Estado y el control moral de la Iglesia. Por otra parte, a que el discurso de Soledad Acosta de Samper sobre la reivindicación del género femenino en la obra tomó como referente la imitación de la mujer burguesa

europea. Esto trajo como consecuencia el abandono del legado sociocultural de las demás identidades étnicas precolombinas y republicanas, a las cuales se les negó la posibilidad de aportar a la configuración de un nuevo modelo identitario femenino decolonial, y así superar las limitaciones impuestas por la colonialidad del género y las categorizaciones de la interseccionalidad.

Principalmente, se busca identificar las diferencias de clase social y las ideas sobre la civilización y la enseñanza para las mujeres neogranadinas planteadas por Lucía y Mercedes en *Una holandesa en América* (1888). Desde este punto, también se tiene la intención de explicar las condiciones sociohistóricas de las mujeres dentro de la sociedad neogranadina de mediados del siglo XIX desde la mirada de Lucía y Mercedes en la novela, así como determinar, en términos historiográficos, las características de la enseñanza impartida a las mujeres de la Nueva Granada en dicha época a partir del papel de Lucía en la obra. Para tal efecto, se contrastará el contenido de la novela en mención con los aportes del feminismo descolonial (Lugones, 2014) y de la historiografía colombiana (Loaiza, 2014).

Análisis

Antes de examinar la obra en cuestión, es necesario tener en cuenta que se está ante una novela histórica y de viajes, donde abundan las descripciones de paisajes y personas, así como la expresión de pensamientos y emociones, aspectos propios del romanticismo, realismo y naturalismo imperantes en la literatura de la segunda mitad del siglo XIX. En ese sentido, también es importante mencionar que el contexto histórico de la narración se sitúa en medio de la guerra civil de 1854 en la Nueva Granada. Teniendo en cuenta esto, se decidió segmentar este apartado en las cinco partes que conforman el relato, con el fin de tener un panorama más claro del rol de los personajes femeninos dentro de la novela, especialmente el de Lucía. De este modo, con base en el feminismo descolonial (Lugones, 2014) y en la historiografía colombiana (Loaiza, 2014), se procederá a problematizar las nociones de género, raza (civilización) y educación planteadas en *Una holandesa en América* (1888), considerando la posición de las mujeres de la época en la jerarquía social neogranadina y la enseñanza que recibían desde la mirada de Lucía, protagonista de la novela, y, en menor medida, de Mercedes, su compañera de viaje a la Nueva Granada desde Francia.

Lucía en Holanda

La novela inicia con un recuento de la genealogía familiar de Lucía. Su madre Johanna Zest, cansada de esperar el regreso de su prometido Andrés von Roken, se casa con Jorge Harris, un comerciante irlandés que se gana sus afectos con galanteos. Una vez casados, Johanna se decepciona del mal comportamiento de Harris para con ella. A pesar de ello y en busca de un futuro mejor, Harris decide partir hacia Sudamérica con Johanna y tres de sus cuatro hijas, mientras que la menor, llamada Lucía, se queda en Holanda a cargo de su tía Rieken Zest, quien ya tiene una hija del mismo nombre con un agricultor.

En medio de estas circunstancias, se describen las condiciones de vida en la provincia de Holanda Septentrional, lugar donde se desarrollan los hechos en mención. Luego, en un punto determinado, la narradora aprovecha para exponer su perspectiva del carácter de los holandeses, quienes según ella “[...] viven dedicados al trabajo y llevan a cabo empresas colosales con una paciencia ejemplar” (p. 20), y que, a pesar de las dificultades causadas por las inundaciones en sus vidas, suelen “meditar a toda hora con inconsciente solemnidad” (p. 20).

Tras la llegada de los Harris a la Nueva Granada, las noticias sobre ellos se conocen, en un primer momento, por medio del intercambio de correspondencia entre Harris, Johanna y la tía Rieken. A partir de esas cartas, se sabe de la muerte de dos de las tres hijas en el viaje, de la negligencia de Johanna por el cuidado de la familia, de sus dolencias físicas y de su fallecimiento. Lucía, por su parte, crece tranquilamente al lado de su tía Rieken y su prima del mismo nombre. Al vivir en un entorno privilegiado dentro del sistema de género y a pesar de recibir pocas muestras de afecto en las cartas enviadas por Johanna a Harris y la tía Rieken, Lucía se entrega por completo a la lectura de viajes sobre América y al aprendizaje del español, por lo que termina idealizando no solo a la figura de su padre, sino también las condiciones de vida en la Nueva Granada. Por eso:

[...] llegó a formarse una idea enteramente poética e inverosímil de aqueste mundo nuevo, en que creía que todo era dicha, perfumes, belleza, fiestas constantes, paseos por en medio de campos ideales; y por consiguiente, despertóse en ella un deseo ardiente de conocer país tan privilegiado (p. 37).

Partiendo del hecho de que Lucía y su prima Rieken reciben instrucción privada en su casa en Holanda Septentrional para cumplir los roles domésticos propios de la mujer en aquella época y que la primera se interesó por la lectura prácticamente por su propia voluntad, las circunstancias

de la enseñanza para las mujeres de élite en la primera mitad del siglo XIX en la Nueva Granada no distan mucho de las vividas por la protagonista con su prima. De acuerdo con Loaiza (2014), las mujeres neogranadinas eran educadas exclusivamente para las tareas domésticas. Frente a ello, expone el caso de las madres de los jóvenes liberales radicales, quienes eran analfabetas y se iniciaron en la lectura gracias a su propio esfuerzo y a cursos particulares, mas no por la voluntad del establecimiento para promover la educación femenina. Esto muestra una de las oscilaciones entre la colonialidad de género y el feminismo descolonial planteados en la novela, ya que Lucía, a pesar de su condición privilegiada, recibe una educación que la obliga a reproducir los roles tradicionalmente transmitidos a la mujer y, a la vez, opta por ampliar su bagaje cultural a través de sus lecturas y la adquisición del español.

En consonancia con los hechos de la novela, después de la muerte de Johanna, Harris pide desesperadamente en sus cartas que su hija Lucía viaje a la Nueva Granada para acompañarlo. La tía Rieken y su hija, sin embargo, se resisten a aceptar la petición de Harris, que acceden posteriormente con resignación. En cuanto Lucía se entera de la súplica de su padre, se encuentra ante el dilema de dejar a la familia que tanto quiere en Holanda Septentrional o atender al llamado de su padre y cumplir su sueño de conocer América.

El viaje

Varios días después de la petición de su padre, Lucía parte hacia América desde el puerto de Le Havre, en compañía de Carlos Almeida. Este había viajado a Francia por cuatro meses para encontrar tratamiento a la enfermedad de su esposa Francisca y educación para su hija Mercedes y sus dos hermanos varones, inscritos en un colegio francés. Alrededor de un mes más tarde, el barco pasa cerca de la isla de Martinica. A partir de ese momento, surge una relación amistosa entre Lucía y Mercedes mientras contemplan la exuberancia del paisaje americano. Pero al acercarse a la Nueva Granada, la embarcación queda en medio de una tormenta, situación que retrasa la llegada al puerto de Santa Marta. Tras el desembarco, Lucía empieza a dudar de su decisión de realizar la travesía a América, pues las condiciones en que llega y el entorno que la rodea producen en ella un choque cultural:

¡Oh!, ¿por qué os abandoné, queridas mías [Rieken y Rieken]? ¿Por qué dejé mi tranquila vida a vuestro lado? ¿Por qué dejé esa casa en que era amada para venir a buscar una existencia nueva, costumbres distintas y afectos que no conozco y que no sé si llenarán mi corazón como lo espero? (p. 81).

Este tipo de preocupaciones, que aparecen en la bitácora de Lucía, son muy comunes en su llegada a la Nueva Granada y estancia en la hacienda Los Cocos. Allí expresa su malestar por dejar a su tierra natal para radicarse en un país que no cumple con sus expectativas. Además, son una de las tantas muestras del cosmopolitismo cultural⁴ frecuentes en la obra de Soledad Acosta de Samper (Loaiza, 2014). En este punto, se nota en Lucía un posicionamiento dentro del esquema visible de la interseccionalidad. Desde la mirada de la colonialidad de género, la protagonista expresa una idea eurocéntrica en su lamento.

Prosiguiendo con el argumento de la narración, Lucía expresa cada vez más su desagrado ante las gentes del nuevo país al dejar Santa Marta y a medida que se adentra en el río Magdalena. En este punto, se nota un fuerte contraste con la percepción positiva de los holandeses que inicialmente ofrece la narradora, donde queda patente una percepción de la superioridad y ventaja histórica de la cultura europea sobre la americana. Aquí se evidencia otro cambio de posición de la protagonista dentro del esquema de la interseccionalidad desde la perspectiva de la colonialidad de género, pues al referirse negativamente a los negros y a las mujeres que encuentra a su paso da a entender la existencia de una civilización “superior” y otra “inferior”. El racismo es, pues, una posición colonial que toma la protagonista dentro del sistema de género:

[...] la vista de los negros ordinarios y hoscos que miraba por las calles; los niños desnudos; las mujeres desaliñadas y poco vestidas; las calles y plazas abandonadas y solas [...] idioma y costumbres tan diferentes de los que le eran habituales [...] (p. 83).

Algunos días después, tras llegar a la hacienda Los Cocos, Lucía se decepciona ante el descuido en el que se encuentra el lugar, así como por el aspecto de su padre y el de sus hermanos. Este panorama se aleja bastante de su concepción inicial sobre su familia y del estilo de vida en América que se había forjado a partir de sus lecturas previas, por lo que manifiesta su angustia frente a todos sus infortunios desde su llegada a la Nueva

⁴ “Acosta viajó extensamente; la protagonista de su novela representa a esas viajeras europeas que (re)-descubrieron a Hispanoamérica. *Una holandesa en América*, por tanto, se constituye como excepcionalmente paneuropea, y promueve una conceptualización cosmopolita de la vida colombiana, dentro de un ambiente —colombiano e hispanoamericano— esencialmente hispánico y de una insularidad asfixiante” (Vallejo, 2005b, p. 484).

Granada. Por esto, las percepciones de Lucía sobre el nuevo país revelan una profunda dicotomía entre la concepción de civilización y barbarie, la cual se explicará mejor en el siguiente apartado, cuando la protagonista empieza a entablar relaciones más estrechas con su familia en Los Cocos.

La hacienda

En esta parte de la novela se da, en primera instancia, un intercambio de correspondencia entre Lucía y Mercedes, donde no solo se confían sus vivencias personales, sino que se convierten en una muestra de la consolidación de su relación amistosa. En la carta de Lucía a Mercedes, fechada en diciembre de 1853, se relata la tensión entre Harris y Clarisa, su hija mayor, sobreviviente al viaje a América y que creció en condiciones desfavorables. Sumado a esto, Clarisa se mantiene en su actitud de desafiar la autoridad de su padre ante la negación de este a que se case con Patricio, un humilde carpintero de la región.

En cuanto a Lucía se refiere, se evidencia un cambio en su actitud ante el estado deplorable en el que encuentra la hacienda, la negligencia de Harris por cuidar de su propiedad y el descuido total de sus hermanos. Por eso, la protagonista desiste de su idea de vivir con las comodidades propias de su clase social y cambiar su rol al de una institutriz para Clorinda, Virginia y Herminia. En este punto, la percepción de Lucía sobre sus hermanas es una clara muestra de elitismo que expresa una posición colonial desde el sistema de género. Al definir las como “poco educadas” y de carácter “salvaje”, la protagonista las cataloga dentro del lado oculto del esquema de la interseccionalidad:

Clorinda [...] tiene un carácter excelente en el fondo, a pesar de su salvajismo y completa ignorancia: las otras dos [Virginia y Herminia] son niñas mal criadas, temo que mal inclinadas tal vez, y de genio fuerte y violento, las cuales me proporcionan diarios disgustos, bien que bajo mi dirección empiezan a domarse un poco y a obedecerme bastante (p. 116).⁵

Dicho cambio en Lucía se debe, en gran parte, a la influencia de su amiga Mercedes, quien desde el viaje en barco muestra un carácter profundamente espiritual, lo que lleva a la protagonista a determinar que a través

⁵ En uno de sus ensayos, Soledad Acosta de Samper plantea que, con el fin de evitar el pervertimiento de las sociedades y la aniquilación de las naciones, la mujer tiene por delante una inaplazable tarea: “inspirar y conservar en el corazón humano el sentimiento de la virtud y de la más delicada moral” (Ramírez Jaramillo, 2020, p. 137).

de la práctica del catolicismo podría no solo aliviar su constante malestar emocional, sino también conducir el destino de sus hermanas. Sumado a esto, los vastos conocimientos culturales e intelectuales de Lucía adquiridos por su educación privilegiada en Holanda Septentrional despiertan la envidia y desconfianza de Clarisa, preocupada más por sus propios intereses, así como de sus hermanos varones: Byron, Burns y Moore. Harris, por el contrario, ve con buenos ojos la llegada de su hija de Europa, pues, aunque le cuesta aprobar algunas de las iniciativas de Lucía, expresa que su calidad de vida mejora gracias a ellas. Lo anterior explica cómo, a través de la carta de Lucía a Mercedes, fechada en enero de 1854, la enseñanza de la religión católica a las niñas por parte de Lucía sirve como medio para definir un camino religioso único para la familia Harris, que se encuentra en conflicto por determinar si seguir la fe u optar por el laicismo.

No obstante, las palabras de Lucía⁶ también son muestra de la legitimación de las diferencias de clase y de la desigualdad social por las obras de caridad católica. De acuerdo con Loaiza (2014), los ideólogos del catolicismo colombiano se esforzaron por demostrar que la caridad era un medio para generar la unión de ricos y pobres, ya que la caridad consolaba al pobre y, a la vez, salvaba al rico. Además, aducían que la tarea de juzgar a los ricos que no ayudaban a los pobres le correspondía a Dios, por lo que la única preocupación del pobre debía ser por su propia fe. A partir de estas razones, la Iglesia católica defendió un orden social injusto y justificó la práctica de un “comunismo cristiano” (p. 150), en respuesta al avance del “comunismo de los rojos” (p. 150). Así, en el caso de Lucía y sus hermanas, se reproduce una jerarquía heredada de la educación colonial, que impide a Clorinda, Virginia y Herminia tener una conciencia propia de su condición de oprimidas y de descubrir que, detrás de la labor educativa de Lucía, subyace el propósito de inculcarles la fiel obediencia a los preceptos de una religión mayoritaria y a los roles de género impuestos por el patriarcado en el poder.

Sin embargo, después de que Lucía consigue cierta estabilidad en Los Cocos, la llegada de una carta de su prima Rieken cambia el curso de la historia de la protagonista. La noticia del casamiento de Rieken con su prometido Carlos van Verpoen la entristece profundamente, pues se desvanecen sus ilusiones de formalizar un compromiso con quien inicialmente despertó en ella sentimientos amorosos —desde su relación como

⁶ Aquí también se aprecia la dicotomía entre civilización y barbarie. Por eso, “Lucía [...] llega a Hispanoamérica, aprende español, se integra en la vida colombiana, y entonces logra civilizar a su familia y así intervenir en los asuntos colombianos. Al llegar a Hispanoamérica y paulatinamente conquistar el español, Lucía también llega a gerenciar su vida en la cultura nueva, efectivamente apropiándose de las dos, cultura y lengua, y hacerse colombiana” (Vallejo, 2005b, p. 491).

vecinos en Holanda Septentrional—. A causa de esto, la faceta amorosa de Lucía se desdibuja, mientras que su rol de institutriz se reafirma en la sucesión de hechos que se describirán a continuación.

En Bogotá

Al haberse enterado del casamiento de su prima Rieken con Carlos van Verpoon y luego de varios meses de incansable esfuerzo por recomponer el orden en Los Cocos, Lucía cae enferma, por lo que le recomiendan pasar un tiempo en Bogotá. Mientras tanto, en esa ciudad ocurre el asedio final de las tropas constitucionalistas al mando de José María Obando para contener a los liberales draconianos y al contingente liderado por José María Melo. En medio de estas circunstancias y por miedo a represalias en su contra, los Almeida deciden ingresar a Lucía y a Mercedes en un convento durante un tiempo.

Una vez Lucía se recupera, regresa a Los Cocos a petición de Harris. Mercedes, por su parte, mantiene su correspondencia con su amiga a través de la transcripción de su diario que escribe durante su periodo de aislamiento. En esas cartas, Mercedes relata los hechos finales de la guerra civil de 1854 en la sabana de Bogotá. Además, cuenta varias historias de monjas que viven con ella en el convento, entre las cuales se destaca la de una monja resignada por la oposición de su hermano mayor a contraer matrimonio con un primo, quien muere asesinado por causas desconocidas. Este hecho la marca de una manera tan profunda que prefiere quedarse en el claustro y, al hallar su consuelo en el piano y el canto, Mercedes reproduce la percepción de aquella sobre el lugar donde reside:

[...] ¿qué mejor lugar para un corazón sin esperanzas terrestres que la existencia en este tranquilo refugio, estos vastos y silenciosos jardines, estos patios espaciosos, estos claustros tan llenos de misteriosa luz, en los cuales puede la monja meditar con libertad durante las horas en que se lo permiten sus diarias y tranquilas ocupaciones? (p. 197).

A partir de este caso, se explica no solo la decisión de algunas mujeres de seguir la vida religiosa, costumbre proveniente de la colonia, sino la necesidad de algunas matronas de élite de consolidar una educación femenina confesional, que permitió el acceso a las hijas y esposas de los hombres que participaron en las guerras de Independencia a formas de sociabilidad en las que se practicaban los buenos modales y las bellas

artes (Loaiza, 2014). Esto explica cómo Lucía y Mercedes, en medio de las circunstancias desfavorables en las cuales se encuentran, tienen la posibilidad de recibir educación religiosa femenina, una de las condiciones reservadas para las mujeres de élite dentro del sistema de género.

La lucha es la vida

A partir de su regreso a Los Cocos, el reto de Lucía consiste en seguir educando a sus hermanas y mantener el orden en la hacienda. Para continuar con su propósito, cuenta con el consuelo de las cartas de su amiga Mercedes y de su familia en Holanda Septentrional. Además, empieza a tener certeza de que la fe católica es “la única religión que produce aquella dulce resignación que tanto facilita la virtud” (p. 242). Por ende, Lucía “enseñaba a sus hermanitas el catecismo católico y les explicaba los misterios de la Religión, obligándolas a cumplir con sus deberes, así como a los sirvientes y arrendatarios de la hacienda” (pp. 242-243).

Ante esta actitud, hay que señalar que Lucía no es la típica mujer que busca la protección masculina para su realización, estereotipo muy común en otras novelas de la época. Esto queda demostrado cuando la protagonista rechaza un ofrecimiento de la señora Cox —a quien conoce desde su primera estancia en Honda— para casarse con un inmigrante inglés residente en la zona, por no considerarlo una persona de compañía agradable. Sin embargo, su misión educativa en la Nueva Granada con sus hermanas está destinada a mantenerlas en la pobreza y el analfabetismo. Esto conlleva a que las hermanas de Lucía se alejen de cualquier posibilidad de empoderarse como mujeres y emanciparse de la opresión patriarcal dentro del sistema de género, de modo que permanezcan así dentro del lado oculto del esquema de la interseccionalidad.

Pero el modo de enseñanza de la religión católica que se describió antes, sumado al acceso de Lucía a textos de discusiones religiosas concedidos por su amiga Mercedes para resolver sus dudas teológicas, también hacen posible remitirse a la difusión de la biblioteca católica en el país entre 1848 y 1880 (Loaiza, 2014). Libros⁷ como la catequesis o los de polémica religiosa fueron de gran utilidad para los intereses proselitistas de la Iglesia católica y su biblioteca en aquel entonces, lo que explica

⁷ En un estudio adelantado por Loaiza (2014) sobre los tipos de materiales que conformaban la biblioteca católica, se indica que “el 56,2 % de las 233 obras religiosas estaba constituido por catecismos, libros de misa, novenarios, oraciones e instrucciones para recibir los sacramentos” (p. 145). Estas obras se dirigían a mujeres, niños y sacerdotes. Por su parte, los libros relacionados con “la polémica religiosa, los libros de teología católica y de historia de la Iglesia —dirigidos seguramente a un público más cultivado— constituyeron un porcentaje relativamente elevado de 25,2 %” (p. 145).

la poca presencia en sus listados de libros sobre pedagogía y de cartillas de lectura para niños. Esto indica que el propósito primordial de la Iglesia era, pues, enseñar su doctrina, lo que dejaba en un segundo plano la iniciación en la lectura (Loaiza, 2014). Así, en el caso de la novela, se evidencia una clara ventaja intelectual de Lucía sobre sus hermanas menores, pues por su nivel educativo cuenta con conocimientos que las niñas difícilmente podrían adquirir en las condiciones de desventaja en las que se encuentran.

Luego de finalizada la guerra civil, Byron y Moore, dos de los tres hermanos de Lucía que participaron como combatientes, regresan convertidos en ciudadanos de bien por influencia de sus compañeros de milicia durante su periodo de servicio. Entretanto, Clarisa, tras ser despreciada por la caravana de cómicos que decide acompañar para disgustar a Harris y a su esposo Patricio, regresa a Los Cocos y le pide ayuda a Lucía, quien realiza gestiones para que la familia Almeida le dé acogida en Bogotá. Ante estos hechos, se nota una influencia importante de la instrucción militar⁸ para los hermanos de Lucía, a diferencia de la suerte que corren las hermanas, la cual se sabrá en el siguiente apartado.

Epílogo

Cinco años después de la llegada de Lucía a Los Cocos, sus hermanos reciben educación diferenciada según su género y condición social, aspecto que restringe las oportunidades a las que tienen derecho de acuerdo con la época en la que se encuentran y a la influencia del poder económico, político y eclesiástico. Por una parte, Burns, luego de acceder a la educación formal por la influencia de Lucía en los círculos de poder, se destaca por ser uno de los mejores pedagogos de Bogotá. Byron y Moore desempeñan labores agrícolas en la hacienda, cuidando de su propiedad por el influjo de la protagonista. Las mujeres, entretanto, toman caminos muy distintos. Clorinda se casa con un comerciante extranjero y se radica en el Estado de Antioquia. Clarisa, por su lado, se gana la vida en Bogotá como costurera, lo que le permite obtener la admiración y el respeto de los Almeida. Las dos menores, Virginia y Herminia, continúan en Los Cocos y, gracias a la instrucción recibida por Lucía,

⁸ Paradójicamente, la guerra civil “contribuye a civilizar a los hermanos de Lucía, quienes aprenden a vivir bajo la disciplina y la dura labor de las campañas militares” (Vallejo, 2005a, p. 295).

[...] eran la Providencia de aquellos contornos: ellas visitaban y protegían a los campesinos y arrendatarios de la hacienda; los amparaban en sus tribulaciones y todos los días enseñaban a leer, coser y doctrina a los niños y niñas de las cercanías, produciendo con aquello un bien inmenso en las generaciones que se levantaban (p. 277).

En concreto, la misión de Virginia y Herminia retrata la incorporación de mujeres por la Iglesia católica para la realización de sus obras de caridad. En ese sentido, Loaiza (2014) asegura que la jerarquía eclesiástica y los ideólogos laicos conservadores aprovecharon la capacidad de cohesión que generaba la práctica de la caridad católica en las capas de la sociedad para incorporar a las mujeres de las élites. De acuerdo con Loaiza (2014), la superioridad del catolicismo implicó el “despliegue asociativo del paternalismo de una élite que encontró en la práctica de la caridad un instrumento de acción colectiva a favor del dogma católico” (p. 150). Esto explica la continuación del *statu quo* sexista colonial impuesto por el sistema de género que cierra cualquier posibilidad de dar el paso hacia una nueva posición descolonial con un enfoque feminista. De este modo, tanto Lucía como Clorinda, Virginia y Herminia aún se hallan inmersas en un orden que se ven obligadas a reproducir y no les permite plantear un modelo social en el que no existan jerarquías ni desigualdades de género.

Consideraciones finales

Ante los acontecimientos relatados en *Una holandesa en América* (1888) y el rol desempeñado por los personajes femeninos, resulta improbable que las mujeres neogranadinas pudiesen superar las condiciones de dominación a las cuales se encontraban sometidas dentro del sistema de género. Esto queda demostrado en que Lucía, al considerar a sus hermanas Clorinda, Virginia y Herminia como inferiores, les inculca valores e ideas que, en lugar de permitirles trascender dentro del esquema de la interseccionalidad, las mantiene en una posición desfavorable. En su intento por civilizar y buscar la autodeterminación de sus hermanas menores y de Clarisa, termina ingenuamente adoptando una jerarquía de poder que, a pesar de la Independencia y de los primeros años de la vida republicana, mantuvo su posición histórica de dominación. La colonialidad del género se puede evidenciar claramente en la reproducción del sexismo, eurocentrismo, elitismo, racismo, clasismo y opresión religiosa por parte de Lucía en su labor como institutriz de sus hermanas menores. Todo ello, sumado

a la enseñanza de la doctrina católica, conlleva a buscar la imitación de la mujer burguesa blanca europea y, por lo tanto, a mantener la norma de opresión estructural (hombres, blancos, burgueses, europeos, educados) sobre aquellos que no cumplan con el parámetro de civilización (mujeres, no blancos, proletarios, no europeos, analfabetos).

Por otro lado, la labor de Lucía en la Nueva Granada es una muestra de la consolidación de un proyecto cultural religioso que distingue a hombres y mujeres en las oportunidades de instrucción y ascenso social. Mientras que los hombres de la familia Harris tienen más posibilidades de recibir educación formal, bien sea académica o militar, las mujeres, solo si pertenecen a la élite, deben conformarse con recibir instrucción privada, como Lucía y su prima Rieken, o retirarse a la vida conventual. Este contraste, al igual que el sostenimiento de la opresión estructural, son dos circunstancias que sufrieron pocos cambios desde la época colonial y que, al normalizarse, continuaron excluyendo a las mujeres neogranadinas, reduciéndolas a ser simples herederas de la tradición religiosa y social al cumplir las tareas asignadas por el patriarcado. Por eso, el dilema de Acosta de Samper por defender los intereses de las mujeres pertenecientes a su misma clase y buscar el empoderamiento de las mujeres de clases bajas en la Nueva Granada se mantiene, pues las hermanas menores de Lucía, a pesar de recibir instrucción con base en la doctrina católica y de retransmitir lo aprendido, no trasciende los límites del entorno donde viven, por lo que no pueden tener aspiraciones mayores de ascenso social en comparación con Burns.

A pesar de que la novela esté lejos de plantear la posibilidad de superar la colonialidad del género, donde se considere la diversidad de identidades femeninas existentes en el país y se deje de pensar en un prototipo único para la mujer neogranadina, es indudable que el papel de Lucía como heroína en la obra retrata la ardua labor intelectual de Soledad Acosta de Samper. En su carrera literaria, la autora dejó un precedente histórico trascendental para los inicios del feminismo en Colombia. De este modo, puede plantearse, desde el feminismo descolonial, la posibilidad de repensar los roles de género y discutir en futuros estudios la superación de las injusticias estructurales sobre las mujeres al abordar otros textos escritos por la autora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta de Samper, S. (2015). *Una holandesa en América*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional de Colombia. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/107047/1
- Alzate, C. (2012). Otra amada y otro paisaje para nuestro siglo XIX. Soledad Acosta de Samper y Eugenio Díaz Castro frente a *María*. *Lingüística y Literatura* (59), pp. 117-135. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/12537> [26.05.2024].
- Alzate, C. (2018). El panorama como simulacro. Tecnologías de la mirada colonial en *Una holandesa en América* (ca.1880), novela ilustrada. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte* 3, pp. 141-166. DOI: 10.25025/hart03.2018.06
- Alzate, C. (2019). Periodismo, novela e imagen en torno a 1880. Soledad Acosta de Samper y su narrativa visual de cortar y pegar. *Cuadernos de Literatura* 23 (45), pp. 330-351. DOI: 10.11144/Javeriana.cl23-45.pnit
- Arango Rodríguez, S. (2010). De la poesía a la prosa, o imágenes de la formación femenina en el proyecto de nación colombiano del siglo XIX. *Historia Caribe* 17, pp. 67-88. Recuperado de https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/30/17 [26.05.2024]
- Loaiza, G. (2014). La expansión católica. En *Poder letrado. Ensayos sobre historia intelectual de Colombia, siglos XIX y XX* (pp. 121-164). Cali: Universidad del Valle.
- López, L. (2017). The feminine characters in Soledad Acosta's *Una holandesa en América* and the construction of a new national mode. *Nomenclatura: aproximaciones a los estudios hispánicos* 5. DOI: 10.13023/naeh.2017.02
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia* 6 (2), pp. 105-119. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53791> [26.05.2024]
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. En W. Mignolo (Ed.). *Género y descolonialidad* (pp. 13-42). Buenos Aires: Del Signo. http://www.lrmcidii.org/wp-content/uploads/2015/05/Genero_y_Descolonialidad.pdf
- Ramírez Jaramillo, J. F. (2020). La mujer en el contexto de la civilización moderna. En Ángel Cuervo: perfiles de un intelectual moderno (pp. 127-146). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Renjifo López, L. (2006). *Una holandesa en América (1876) de Soledad Acosta de Samper: novela fundacional, género y ciudadanía* [Tesis de grado, Universidad de los Andes]. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/25577/u271910.pdf?sequence=1&isAllowed=> [26.05.2024]
- Rodríguez Rodríguez, C. (2016). Las protagonistas de Jane Austen y Soledad Acosta de Samper. Reescribiendo el ideal femenino. *Estudios de Literatura Colombiana* 38, pp. 163-180. DOI: 10.17533/udea.elc.n38a08
- Santana Lima, A. (2019). Educação das Mulheres na América Latina: um olhar decolonial. *Educação & Realidade* 44 (3), e83134. DOI: 10.1590/2175-623683134
- Torrado, S. (7 de marzo de 2021). Las olvidadas de América. Soledad Acosta de Samper. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2021-03-07/soledad-acosta-de-samper-una-corresponsal-adelantada-a-su-tiempo.html>

Vallejo, C. (2005a). Dicotomía y dialéctica: Una holandesa en América y el canon. En C. Alzate & M. Ordóñez (Eds.). *Soledad Acosta de Samper: Escritura, género y nación en el siglo XIX* (pp. 289-300). Madrid/Fráncfort del Meno: Vervuert Verlagsgesellschaft.

Vallejo, C. (2005b). Legitimación de la expresión femenina y apropiación de la lengua en *Una holandesa en América* (1876) de Soledad Acosta de Samper: dialéctica de cultura y traducción. En C. Alzate & M. Ordóñez (Eds.). *Soledad Acosta de Samper: Escritura, género y nación en el siglo XIX* (pp. 483-492). Madrid/Fráncfort del Meno: Vervuert Verlagsgesellschaft.