

DE LA POESÍA A LA PROSA, O IMÁGENES DE LA FORMACIÓN FEMENINA EN EL PROYECTO DE NACIÓN COLOMBIANO DEL SIGLO XIX*

SELEN CATALINA ARANGO RODRÍGUEZ 

RESUMEN

La lectura de *Una holandesa en América* (1876) de Soledad Acosta de Samper como una novela de formación, permite estudiar las imágenes de mujer granadina a formar en el proyecto de nación colombiano del siglo XIX y de proponer una nueva fuente para estudios de corte histórico-pedagógico en Colombia: la literatura.

Palabras clave

Antropología pedagógica, historia de la educación; formación femenina; novela de formación; Educación-Siglo XIX. Literatura.

FROM POETRY TO PROSE, OR IMAGES OF FEMALE EDUCATION IN THE COLOMBIAN NATIONAL PROJECT OF THE NINETEENTH CENTURY


ABSTRACT

A reading of *Una holandesa en América* (1876) of Soledad Acosta de Samper as a novel of formation (Bildungsroman), allows to analyze the images of women to educate in the nation of Colombia's nineteenth century and to propose a new source for historical-educational studies in Colombia: the literature.

Keywords

Pedagogical Anthropology, history of education, female bildung, novel of formation (Bildungsroman), Education- nineteenth century.

* Artículo Recibido en Enero de 2010; Aprobado en Marzo de 2010. Artículo de Investigación Científica. Este artículo es uno de los avances de su proyecto de maestría “En los umbrales de la literatura y la pedagogía: Investigaciones sobre la formación femenina en Antioquia en *Interrogantes sobre el destino y Reptil en el tiempo*”. Agradezco los comentarios hechos por el profesor Andrés Klaus Runge Peña

 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia. Estudiante de la Maestría en Educación, Línea Formación de Maestros de la misma Universidad. En la actualidad es investigadora del Grupo sobre Formación en Antropología Pedagógica e Histórica FORMAPH, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Docente de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. E-mail: casimentiras@gmail.com

–Vea usted– me dijo Mercedes acercándose-, la diferencia entre los buques veleros y los de vapor: los primeros se balancean y sacuden sus blancas velas obedeciendo al caprichoso impulso de la mar; mientras que los segundos, poco elegantes, llevando en pos de sí una cabellera de negro humo, cruzan espacios como rapidísimas flechas...los unos personifican la poesía de la mar, bella pero incierta, y peligrosa muchas veces a los que ponen su fe en ella; los otros, al contrario, son la imagen de la civilización actual con toda su prosa, pero que en cambio nos da rapidez, comodidad, confianza¹.

Introducción

Soledad Acosta de Samper (1833-1913), fue una de las grandes autoras colombianas del siglo XIX. No sólo porque manejaba a la perfección, el inglés, el francés y el español, como resultado de sus estudios en Bogotá, Halifax (Nueva Escocia, Canadá), Inglaterra y París, sino porque ningún otro autor colombiano u autora decimonónica puede igualar su producción, la cual comprende novelas, retratos, artículos de revista y columnas de periódicos, publicados no solo en Colombia sino también en los países que habitó por varios años, como es el caso de Perú. Adicionalmente, fundó varias revistas colombianas dedicadas a la mujer y fue colaboradora en varios diarios de la época².

¹ ACOSTA DE SAMPER, S. (1876). *Una holandesa en América* (1 ed.). La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas y Editorial de la Universidad de Los Andes, p. 92.

² *La Mujer* (escrita totalmente por mujeres entre 1878 y 1881), *La familia*, *Lecturas para el hogar*

En la actualidad, volver a la obra de Acosta de Samper, implica percibir, en palabras de Monserrat Ordóñez: “aspectos que se relacionen con la transgresión, con la ironía, con lo inesperado, con los silencios y lo eludido, con la creación de imágenes y mundos simbólicos, con el manejo de la ambigüedad que permite lecturas abiertas, con el uso de voces que le proporcionan perspectivas partículas más sugerentes que los intentos de rígidas explicaciones”³

Este artículo abordará, desde una perspectiva antropológica pedagógica, a *Una holandesa en América*⁴ como una novela de formación, en la cual pueden analizarse las imágenes de mujer colombiana a formar el siglo XIX. Esta novela, escrita por Soledad Acosta de Samper en 1876 y editada como libro en 1888, conjuga el relato enunciado por una voz testigo que introduce las situaciones de los personajes y se desplaza al silencio cuando aparecen las epístolas intercambiadas entre Mercedes y Lucía, y entre Lucía y Rieken, su prima.

(1884-1885), *El Domingo de la Familia Cristiana* (1889-1890), *El Domingo* (1898-1899) y *Lecturas para el hogar* (1905-1906), fueron las revistas que fundó y en las que participó. También fue colaboradora de *La prensa*, *La ley*, *La Unión Colombiana*, *El Hogar*, *El Deber*, *El mosaico*, *Biblioteca de Señoritas*, *La Nación* y *El Eco Literario*, entre otras publicaciones periódicas en Colombia. Igualmente sus textos se difundieron en diversos periódicos franceses, ingleses, españoles e hispanoamericanos.

³ ORDÓÑEZ, M. (1988). *Soledad Acosta de Samper: Una nueva lectura* (Vol. 19). Bogotá: Fondo Cultural Cafetero, p. 14

⁴ En este artículo se citará la edición del año 2007 al cuidado de Catharina Vallejo; publicada por el Fondo Editorial Casa de las Américas y por la Editorial de la Universidad de Los Andes.

En esta narración, el vínculo del viaje de Lucía con la transformación de su subjetividad y de sus imaginarios sobre América, lleva a considerarla como novela de formación, lente sugerido por Martha Irene González⁵. Este género, de origen alemán (*Bildungsroman*), en su concepción clásica ha sido entendido como el retrato de un “joven de su tiempo: cómo a partir de un feliz estado de ingenuidad, que busca almas paralelas, encuentra el amor y la amistad, sostiene conflictos con la dura realidad del mundo, hasta llegar a encontrarse consigo mismo, y conocer su propósito en el mundo”⁶, como una novela donde no se da un cambio biográfico en el protagonista “sino histórico, es una respuesta al cambio del mundo. [Allí] la imagen del hombre en el proceso de desarrollo empieza a superar su carácter privado y trasciende hacia una esfera totalmente distinta, hacia el espacio de la existencia histórica. Éste es el último tipo de la novela de desarrollo, el tipo realista”⁷.

Sin embargo, en este trabajo, a través del análisis de *Una holandesa...* se

presentarán otras perspectivas sobre el clásico concepto de novela de formación, como una novela que no tiene un solo personaje, sino varias protagonistas. De manera que se tendrá como línea de interpretación, las experiencias formativas de varias mujeres dentro de un nuevo orden social moderno, idealizado que, al estar descrito en una novela desborda las condiciones reales de su tiempo y de su entorno, pero otorga elementos para reconstruir lo que estaba pasando en la época. Se parte de concebir la literatura como texto escrito por una autor o autora, que tiene como base sus experiencias, ya sean leídas, vividas o imaginadas.

Aquí Lucía será denominada, atendiendo a la voz narradora, como una heroína, una joven que no era bella, que hizo un viaje de Holanda a Colombia para tomar el lugar de su madre en los quehaceres de la finca que administra su padre; que fue soltera hasta su muerte y que no celebraba los futuros prescritos socialmente para las mujeres de la época. Lucía y las otras mujeres de la novela: Johanna, Mercedes, Rieken, Clarissa, no serán el ideal tradicionalmente establecido de la mujer, sino unas de las tantas posibilidades de ser mujer cuando se gesta una nueva república. En este sentido, estos personajes son representaciones de las mujeres y de las disputas de las relaciones de género en una época que pretendía excluirlas de los grandes sistemas representacionales⁸. A través

⁵ Catharina Vallejo en el estudio crítico de su edición de *Una holandesa...* cita el trabajo de Martha Irene González Ascorra, quien “ha estudiado la obra desde el aspecto de una *Bildungsroman*, es decir, del desarrollo de una adolescente hacia la madurez” (Vallejo, 2007, p. 14).

⁶ DILTHEY, Wilhelm, 1906, citado por BELLVER, P. (2006). “El Bildungsroman y la aparición de un espacio puertorriqueño en la literatura de los EEUU” [Electronic Version]. *Atlantis. Universidad Complutense de Madrid, No.28*, 101-113, p. 109 Retrieved 26 de marzo de 2008, from www.atlantistjournal.org/Papers/28_1/P.Bellver.pdf

⁷ BAJTÍN, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, p. 215

⁸ Uno de esos sistemas de representación es la pintura, donde la mujer no tuvo lugar sino a través del arte religioso (ya sea modelando como una mujer

del análisis que aquí se propone, siguiendo a Herrera (2007), vamos tras las huellas dejadas en una novela del siglo XIX sobre las representaciones de las maneras de ser mujer en los períodos iniciales de la formación de lo nacional, lo cual implica estudiar las experiencias formativas relatadas como son el contexto cultural y social de la época.

Se reconoce, entonces, que el estudio de esas posibilidades excede el protagonismo de Lucía, por lo cual centramos nuestra atención en cómo en la novela de Soledad Acosta de Samper se opta por la puesta en acción de tres imágenes de mujer granadina: la mujer romántica, la mujer casada, la mala mujer o la mala madre; y de algunas estrategias que afirman la idea de progreso como las diferencias entre Colombia y Europa; el reconocimiento de los conceptos patria, nacionalismo y progreso; la participación de la mujer en la política y su aporte a la literatura de la Nueva-Granada.

De la poesía a la prosa. Imágenes de la mujer granadina

Los personajes de una novela, siguiendo los planteamientos de Hincapié y van-der Linde (2006), más que biografías, representan una forma de

virtuosa junto con su esposo que era un general, o sirviendo de inspiración a su esposo pintor para crear los gestos de la virgen María) o de los lienzos que retrataban a monjas muertas. De manera que como lo afirma Aida Martínez Carreño (2006) en su texto *Mujeres reales e imaginadas en la pintura colonial neogranadina*, las mujeres escasean notablemente en el patrimonio pictórico colonial.

ser, de pensar y de evaluar el mundo. El personaje es un sujeto social que en las novelas cuestiona, desenmascara o perpetúa unas imágenes que el narrador tiene sobre el mundo. Desde una mirada antropológico pedagógica, esta afirmación permite ubicar la imagen no como aquello que solo nos remite al ámbito visual sino también a una expresión de los discursos que circulan en una determinada época que remiten al

[...] cúmulo de símbolos colectivos que todos los miembros de una sociedad conocen, se halla disponible un repertorio de imágenes con el que visualizamos una completa representación de la realidad societal y del paisaje político de la sociedad, el repertorio mediante el cual podemos interpretar estas imágenes y gracias al cual recibimos interpretaciones⁹.

Las imágenes de hombre y de mujer en una determinada época y en un contexto geopolítico específico aparecen como resultado de un largo proceso que se vincula directamente con los discursos aceptados o no de una época, y con el concepto de hombre y de mujer, es decir, con un saber antropológico. Este saber también permite analizar las maneras como han sido educados y formados esos hombres y esas mujeres, lo cual llama la atención acerca de un saber antropológico pedagógico en esas imágenes, sobre

⁹ RUNGE P, Andrés Klaus. (2007). El saber pedagógico en las imágenes y las imágenes en el saber pedagógico: múltiples miradas pedagógicas. Documento sin publicar. p. 3.

todo cuando entendemos que “El saber de la educación se constituye a partir de condiciones específicas dictadas por la cultura y el lenguaje, particularmente en una coyuntura donde lo internacional y lo intercultural ocupan un lugar cada vez más importante”¹⁰(Wulf, 2004b, p. 9).

Este llamado al saber pedagógico, en el contexto de la novela, traslada su análisis a un encuentro con las bases de la formación de Lucía, la holandesa: el sistema de enseñanza en Europa en los siglos XVIII y XIX. Allí el sujeto era el punto cero de la modernidad y en su nombre se exige la libertad individual, la crítica y la actuación autónoma. En *Una holandesa* Lucía es el sujeto moderno que se desplaza de Europa hacia América. Si bien su educación fue casera, como ella lo afirma en el texto, se caracteriza por ser europea: aprendió a leer y a escribir, tiene como segunda lengua el alemán, conoce algunos libros sobre América, fue capaz de aprender de manera autodidacta el español, y conoció en Holanda, los oficios del hogar a la vez que no tenía creencia alguna: “yo me he criado en las ideas del libre examen y no me harán creer patrañas, ni podré admitir ciertas teorías que rechazan la razón y el buen criterio”¹¹. Ahora, con las teorías acerca de la colonialidad del saber, esta afirmación de Lucía nos permite observar cómo Dios con la ciencia moderna es reem-

plazado por el ser humano, quien va a ocupar el punto de cero de observación, lo cual no le garantiza que pueda observarlo todo¹².

Lucía vivió su niñez y juventud en el campo holandés, bastante diferente del campo colombiano del siglo XIX. A medida que pasó su juventud y adultez cuestionaba su educación al observar cómo son representadas esas mujeres (sean *cintureras*, hermanas menores o amigas del pueblo, o las señoritas de la capital) que habitan los espacios aledaños de la finca de su padre. Pero en el texto no es sólo Lucía el personaje moderno, lo es también su amiga, Mercedes, quien como ella, viaja con toda su familia desde Europa a causa de los negocios de su padre. En el barco intercambia con Lucía largas conversaciones académicas, relacionadas con su vasto conocimiento, con la observación de los paisajes y de las poblaciones que visitan. Mercedes se autodenomina *bachillera*, apelativo asignado a las mujeres que habían estudiado y que en sus conversaciones y actos daban cuenta de ello.

Las imágenes que a continuación se analizan pueden relacionarse como uno de los argumentos no de una novela de formación clásica sino de una de concienciación como la denomina Ciplijauskaitė (1988): tiene varias protagonistas, correspondiendo a que la existencia de la mujer no va en lí-

¹⁰ WULF, C. (2004). **Introducción a la antropología de la educación**. España: Idea Books, S.A., p. 9

¹¹ ACOSTA DE SAMPER (1876), *Una holandesa* en..., 145.

¹² CASTRO, S. (2005). **La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en Colombia (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

nea recta sino que es una red (como la vida, diría Oelkers, (2002). A la vez que es una novela que escrita “con asomos de testimonio, de realismo y de crítica social, es decir, muy bien integrada en el contexto, hacia la investigación interior”¹³ (Ciplijauskaitė, 1988, p. 36), lo anterior hace que un acercamiento de las imágenes allí relatadas y, para el caso de *Una holandesa*, deban retomarse, no sólo las apreciaciones de Lucía, el personaje más descrito en la novela, sino las de las otras mujeres narradas allí.

A su vez, el análisis de esas imágenes lleva a considerar cómo cada uno de los personajes vive su formación: ya sea como un proceso de aceptación de los órdenes patriarcalmente establecidos, como una transformación o cuestionamiento al interior de esos órdenes o como una deformación de los mismos.

La mujer romántica

*Johanna con todo el romanticismo que había producido en ella una inadecuada educación, se forjó toda suerte de sueños inverosímiles, y pretendía que su novio se manejase como un héroe de novela y no como un sencillísimo holandés*¹⁴.

En esta imagen de *Una holandesa*, el romanticismo no es un movimiento li-

terario o artístico, es un adjetivo para denominar en la novela a Johanna, la madre de Lucía, cuya historia es la primera que la narradora retoma, antes del el viaje de los padres de Lucía, Johanna y Jorge, a América, y el de la misma Lucía a Colombia para encargarse de sus hermanas y de su padre luego de la muerte de su mamá.

Johanna, a diferencia de su hermana Rieken, no se quedó en casa para tomar el lugar de su madre muerta sino que fue enviada a estudiar a un colegio. A su regreso, ya en edad de ser pretendida, comienza a ser vista con su hermana caminando por las calles de *Noord-Holland*, un pueblo al norte de Holanda. *Los tulipanes del Zuyderzee*, no tardan en ser queridas por dos jóvenes: un marino y un honrado agricultor, respectivamente. Ambas aceptaron y Rieken esperó los diez años que le faltaban al agricultor para acumular fortuna, mientras que Johanna no veía en el marino el novio que le escribiera cartas románticas, sino fríos comunicados. Es aquí donde la narradora expresa que Andrés no consideraba importante las expresiones de cariño en tanto con “el positivismo de su raza creyó que bastaba haber dicho una vez a su novia que la amaba y la deseaba para esposa, para no tener que repetirlo”¹⁵, denominando a la joven como una ilusa, pues en esas tierras, ni en otra parte del mundo, encontraría a su novio ideal.

¹³ CIPLIJAIUSKAITĖ, B. (1988). *La novela femenina contemporánea (1970-1985) Hacia una tipología de la narración en primera persona*. España: Anthropos, p. 36

¹⁴ ACOSTA DE SAMPER (1876), *Una holandesa en...*, 68

¹⁵ ACOSTA DE SAMPER (1876), *Una holandesa en...*, 69.

Para aprovechar esta situación, aparece Jorge Harris, un irlandés, quien al ver la estimación de Johanna por la galantería, se fija en ella por la pequeña dote que sus padres le dejaron. Ella se enamora de quien halaga su amor propio y acepta casarse para luego desilusionarse, pues el trato de su esposo cambia cuando ya viven juntos y es así como su carácter se torna falto de ánimo, deja sus labores domésticas, mientras da a luz a varios niños, de los cuales tres se los llevó en su viaje para América con su esposo, dejando a la pequeña Lucía en Holanda, bajo el cuidado de su hermana Rieken.

Con Johanna, la imagen de mujer romántica tiene como punto de comparación la educación recibida por las mujeres en los colegios europeos, de manera más específica, con la lectura de literatura romántica y el conocimiento de sus héroes. Si se desplaza esta apreciación hacia el modelo educativo de la época, es posible encontrar que el romanticismo nace como una respuesta al clasicismo o la necesidad de imitar la cultura griega para la formación de los hombres y de las mujeres. Este movimiento nace en Alemania para rescatar la sensibilidad, la subjetividad y el temperamento del ser humano.

Humboldt, uno de los representantes del clasicismo alemán en el siglo XVIII, consideró que “la razón se debe desplegar con el estudio de los idiomas y de la Antigüedad. La formación así lograda debe conducir a un

desarrollo multilateral del hombre”¹⁶, en contraposición a Rousseau, también del mismo siglo pero que influye en el romanticismo, al considerar que la educación debe dirigirse a lo propio del niño y desarrollarlo, promover “las fuerzas del hombre que dan a éste la posibilidad de satisfacer sus necesidades naturales”¹⁷.

Para Johanna son estas necesidades naturales, las del amor y el despliegue de sus sentimientos, las que llaman su atención. En contraste con su esposo, quien utiliza esta posición de la joven para casarse y hacer de ella una mala mujer y una mala madre, en tanto al ver caídos sus ideales, Johanna no tiene otra opción de ser en América, en su nueva finca, una mujer descuidada con las labores de la casa, las cuales nunca aprendió por seguir sus deseos. Allí muere y es cuando aparece con Lucía, una transformación a esta imagen romántica.

Lucía, su hija, quien fue la pequeña que sus padres dejaron en Holanda al cuidado de Rieken, a sus veinte años recibe una carta de su papá donde le solicita ir a América para cuidar a sus hermanas pequeñas, pues su madre acaba de morir. Lucía, antes de ser invitada a Colombia, ya había comenzado a estudiar libros sobre América y se había creado toda una representación acerca del lugar, la cual se afirmaba con sus lecturas y con lo que

¹⁶ WULF, C (2004) Introducción a la..., 27.

¹⁷ WULF, C (2004) Introducción a la..., 25.

su mentiroso padre le escribía en las cartas, veamos:

Lucía se hallaba hondamente conmovida al considerar que antes de que se pasara la semana llegaría a la espléndida morada de su padre, cuya elegancia y lujosas comodidades él le había descrito tantas veces, y allí con él y su familia querida pasaría una vida como la de aquellas princesas de India cuyas existencia había leído tantas narraciones que la encantaban, y estando en Holanda la llenaban de una secreta envidia¹⁸.

Veía en Colombia la posibilidad realizar sus sueños de ser una princesa, sueños que tenían sus fundamentos en sus lecturas y en las mentiras de su padre, como le sucedió a su madre.

La mujer casada

¡Ah! -pensaba Lucía con angustia- ¡cuán distinta es la ilusión de la realidad! ¡Nada he encontrado en América como lo esperaba! -Pero pensó enseguida irguiendo su encorvado talle- en adelante dejaré de ser niña, ¡y procuraré que el sentimiento del deber reemplace toda aspiración de mi corazón!¹⁹.

Esta es una de las imágenes más clásicas que se le proponen a la mujer como un deber aceptado social y clericalmente en la cultura occidental. En *Una holandesa...*, las mujeres allí

relatadas manifiestan dos tipos de relaciones con esta imagen. La primera de ellas es la imagen del desencanto de Lucía hacia el matrimonio.

Antes de irse para América, la joven se enamora en silencio de Carlos van Verpoen, quien parece pretenderla, pero que luego se decide por su prima Rieken. Ya estando en Colombia, en enero de 1854 recibe una carta de su prima, quien narra cómo Carlos le confiesa la historia de su familia y su deseo de tenerla como esposa. Antes de leer esta misiva, la joven tiene una discusión con su padre, quien no quería entregarle su correo antes de que ella le leyera el *Times*, hiciera el té y fuera a recoger a sus hermanas pequeñas que estaban jugando y ensuciando su ropa en el correo. La narradora nos dice que Lucía estaba esperando desde hacía mucho tiempo noticias de su tía y de su prima y se sintió impaciente cuando su hermano Byron, quien las debía traer del pueblo, no quiso entregárselas y cuando su padre también se negó a dárselas antes de ella terminara sus labores.

Sin embargo, al finalizar el día, Lucía lee la carta, y al llegar a sus últimas palabras, se siente sola debido a que ha estado toda su vida haciendo feliz a los demás, y tampoco ha obtenido lo suyo, el amor de Carlos, el cual ella sí merecía, pues su vida ha estado marcada por problemas que su primera Rieken no ha tenido que resolver. A continuación se hace las siguientes preguntas: “¿Por qué estoy destinada siempre a perder todas mis ilusiones,

¹⁸ ACOSTA DE SAMPER (1876), *Una holandesa en...*, 117.

¹⁹ ACOSTA DE SAMPER (1876), *Una holandesa en...*, 132

las cuales han ido desapareciendo una a una para dejar mi vida convertida en un desierto? ¿Por qué son unos felices en el mundo y otros desgraciados? ¿Acaso no cumplo mis deberes estrictamente y me sacrifico sin cesar tratando de hacer el bien? ¿Qué cosa es el bien?"²⁰.

Interrogantes formativos que la llevan a cuestionar si realmente ser bueno es igual que no serlo, preguntas límite que develan en este punto de la narración el cansancio de Lucía por seguir las determinaciones externas acerca de lo que debería ser en una finca donde debía asumir el papel de madre de sus propias hermanas. El desencanto de la joven se relaciona con que ella es la esposa de su padre, pues ha heredado esas funciones de la madre: "¿Y por qué he de vivir yo dando mi vida y mi juventud por una familia que es la mía, es verdad, pero que no me agradece lo que hago por ella?"²¹. Juicio que también llama la atención acerca del compromiso de las mujeres casadas de la época.

El desencanto lleva a Lucía a aferrarse más a su familia y a convertirse al cristianismo, imagen que también afirma unos de los ideales de la mujer patriota de la época: la creencia en Dios, como respuesta a esa verdad del conocimiento a la cual todos aspiran, que primero ella trató de encontrar en las teorías de la razón y del buen cri-

terio. Ahora, convertida a Dios considera la religión como la compañera tanto de su resignación, y como apoyo para la crianza de sus pequeñas hermanas, pues le permite, mientras les enseña los misterios Religión, obligarlas a cumplir sus deberes así como a los sirvientes y arrendatarios de la hacienda.

El segundo tipo de imagen de mujer casada es la que propone la mujer *bachillera* casada. Esta imagen la representa Mercedes, quien tiene una educación igual a la de Lucía: lee y escribe, y sabe dos idiomas. Pero a diferencia de su amiga, recibe una propuesta de matrimonio y decide casarse, no sin antes enviarle a Lucía una carta que revela una oposición a la postura clásica del matrimonio, veamos:

Me voy a casar. Bien lo sabes, amo a Rafael con toda mi alma; creo haber encontrado en él el único ser que podrá amarme y corresponder a mi cariño como yo quiero... Pero (siempre en todo lo humano hay un pero) no sé qué encuentro a veces en el fondo de su mirada, de su pensamiento, que me asusta: algo que no me pertenece; un recuerdo quizás que le desvía de mí; y entonces siento que mi corazón se contrae, se estremece; tiemblo, un susto repentino e inmotivado me hiela... ¿Qué es eso? No lo sé. Fantasías de mujeres, dirían, nervios... Pero no es eso, sino algo misterioso que no puedo comprender, ni menos explicar. Veo que Rafael desearía hallar en mí una mujer más tierna, más sumisa, más femenina quizás.

²⁰ ACOSTA DE SAMPER (1876), Una holandesa en..., 163

²¹ ACOSTA DE SAMPER (1876), Una holandesa en..., 163

Los hombres me han dicho, y yo lo siento así: buscan en el ser amado absoluta sumisión; quieren ejercer un dominio completo sobre nuestra alma; figúraseme a veces que ellos querrían vernos moralmente a sus pies, a pesar de que se fingen nuestros vasallos y nos llaman ángeles y diosas²²

Es la carta de una mujer que no espera del matrimonio llegar a ser el ideal de la época: sumisa, callada, y ligada a las órdenes de su esposo, como le sucede a Lucía con su padre. Sin embargo, arriesga todas estas ideas por el amor que siente hacia Rafael, pues “el matrimonio arranca las delicadas ilusiones del alma, y la mujer casada nada tiene de poética”²³, dirá antes de finalizar su carta. Aquí volvemos a la contraposición poesía (despliegue de los sentimientos) y prosa (llano, racionalidad y estabilidad), propios de la época. Llama la atención que esta mujer antes de casarse ponga en entredicho el ideal de su nación frente a las mujeres, lo cual se lo permite su condición de ser una mujer educada bajo los preceptos de la modernidad europea.

La mala mujer o la mala madre

[...] por que mi hermana [Clarisa] tiene un genio díscolo y pendenciero que no dejaba en paz a nadie, y ella solo pensaba en adornarse [...] Para que un día las disputas entre padre

e hija llegaron a tal punto, que él la dijo que puesto que no sabía manejar-se como una señora, debería salir al campo a trabajar con las peonas. Ella contestó con tan malas palabras, que él se enfureció, perdió enteramente el juicio y armándose de un cuchillo la persiguió por toda la casa²⁴.

Dentro de las imágenes de la mala mujer nos encontramos con la de Clarisa. Ella es la hermana mayor de Lucía, que viaja muy pequeña de Holanda hacia América para crecer en la finca de su padre, y es la única que de sus hermanos nacidos en Colombia, estuvo unos meses estudiando en un colegio de Bogotá, donde la convirtieron al cristianismo. Clarisa va a ser el personaje que se opone a la personalidad de Lucía como consecuencia de su educación y su formación. Al ver que su hermana llega de Holanda a hacerse cargo de la casa, la insulta y se enoja, luego se va para el pueblo, donde vive con su esposo, un zapatero que su padre nunca quiso como yerno.

La mala mujer viste como una *cinturera*, que la autora define como muchacha del pueblo; lo cual a su padre Harris no le gustaba, pues como era mujer y no hombre, como sus hijos, debía vestir como una mujer de la ciudad. Siempre que se encuentra con su padre, Clarisa discute con él y justo antes de escaparse de su pueblo con un francés, le envía una nota a Lucía diciéndole que se vengara de su padre,

²² ACOSTA DE SAMPER (1876), Una holandesa en..., 250

²³ ACOSTA DE SAMPER (1876), Una holandesa en..., 251

²⁴ ACOSTA DE SAMPER (1876), Una holandesa en..., 139

el cual al darse cuenta de la acción de Clarisa, pide a Lucía que en casa no se vuelva a pronunciar su nombre.

Clarisa representa no solo la mala mujer sino también a la mala madre, pues al morir Johanna, no se hace cargo de sus hermanos y hermanas, debido a que siempre tuvo el mismo carácter de su mamá frente a las labores domésticas, y porque se escapa para casarse con un zapatero. Además de afirmar estas dos imágenes, Clarisa también representa a la hija pródiga, que regresa a casa para pedir perdón por todo lo que ha hecho. Su llegada es a escondidas y Lucía será la única persona que le abrirá a sin el conocimiento de Jorge Harris las puertas del hogar paterno. Es a su hermana a quien le confiesa que tomó mucho aguardiente, que viajó por muchos lugares con un hombre que al morir la dejó sola y que cuando estuvo en casa era ociosa, debido a que no tuvo a alguien que le enseñara (su madre, Johanna, no iba a hacerlo). La novela finaliza con el regreso de Clarisa y con su viaje a Bogotá, donde Mercedes, para hacer allí las tareas del hogar.

La lectura de los actos de Clarisa lleva a considerar lo siguiente: se trata de una mujer realmente libre y autónoma, en tanto decide su propio destino y sus caminos por el mundo. Esta apertura la diferencia de Lucía, quien a pesar de haber leído acerca de la autonomía y de estar de acuerdo con la libre elección del ser humano a través de razón, no puede decidir por sí misma, como lo hizo su hermana.

En estas tres imágenes de mujer encontramos también el reflejo de la solicitud de la autora de *Una holandesa*, Soledad Acosta de Samper: construir a las mujeres de la sociedad moderna a través del ejemplo de otras reales. Para Soledad no basta el ejemplo de una mujer virtuosa, sabia, patriota, sino que es preciso presentar un conjunto razonado de biografías²⁵ (Berg, 2005, p. 339). Y esta afirmación la hace consecuente con su obra: en *Una holandesa...* se hace referencia no sólo a las mujeres casadas y solteras, como ya se analizó, sino también a la vida monacal, a través del llamado de casos específicos y de retratos en la transcripción de algunos fragmentos del diario de Mercedes, a saber:

El tipo *monja satisfecha*, es la de buen humor, alegre, cuidadora del bienestar de sus compañeras; *la monja que gobierna* es la que sin reinar maneja el convento con sus miradas, es la que tiene aptitudes de un hombre de Estado; *la monja resignada* representa a la que vivió unos años en el *mundo* (como denominan las religiosas a la realidad exterior al convento), con un pasado triste y obligada a ser monja por sus familiares para ser alejada del hombre que ama y que no es aceptado por la familia; *la monja resignada* llega al convento con una carta escrita por un sacerdote de su comunidad, so-

²⁵ BERG, M. (2005). "La mujer en la sociedad moderna. Apogeo y síntesis de la misión moralizadora y educadora de Soledad Acosta de Samper". En C. O. ALZATE, Montserrat (Ed.), **Soledad Acosta de Samper. Escritura, género y nación en el siglo XIX** (pp. 333-345). Madrid: Iberoamericana, p.339.

licitando asilo, el cual le es otorgado sin que las otras prioras conozcan el origen de su desesperación; *la monja por obligación* es la que entra al monasterio siendo muy niña porque no tiene parientes ni amigos por fuera; y por el último, el tipo de la *religiosa egoísta* que vive en el ascetismo y ve en los que vienen del *siglo* o del *mundo*, pecadores, criminales, contagiados de una lepra moral.

Estos tipos ya habían sido publicados por la autora en el texto *Novelas y cuadros de la vida sud-americana*, en el apartado *Tipos sociales*, redactados por Acosta de Samper cuando se estaban expulsando a las monjas de los conventos, para señalar con ironía que esta acción “ha sido ejecutada en nombre de la civilización, es decir, de la humanidad, y en nombre del progreso, es decir, de la libertad individual”²⁶. Así, estos retratos afirman una posición de la autora que defiende al convento como un espacio que las mujeres también pueden elegir para ser libres, como una posibilidad aceptable de organización social, que también permite considerar la falta de opciones que tenían las mujeres de la época.

Aquí nos encontramos con una imagen de mujer que permite ubicar a *Una holandesa*, como ya lo había dicho Vallejo (2006), como una novela de formación que se diferencia de su acepción clásica, en tanto no se narra

la vida de un joven que asciende socialmente en medio de una sociedad burguesa, sino que relata los fragmentos de las historias de seis mujeres: Johanna, Rieken (madre), Rieken (hija), Lucía, Mercedes, Clarisa, representando una narración que se ubica en el tipo de novela de concienciación (como denonima Ciplijauskaitė, 1988) el despertar de la conciencia en la niña, con énfasis en los años juveniles y en:

la relación entre madre (o padre) e hija; el tema cada vez más importante de la maternidad presentado desde el punto de vista de la madre; la técnica muy interesante del “espejo de las generaciones” para mostrar cambio y continuidad en la existencia femenina. (La imagen del espejo sirve hoy casi siempre para desencadenar el proceso de concienciación.) En todas, la memoria tiene un papel importante y configura el discurso
²⁷(Ciplijauskaitė, 1988, p. 37-38)

Esto hace que en *Una holandesa...* se narre la historia de toda una generación, donde algunos sucesos se repiten de una a otra (lo que pasa con Johanna y con su hija Clarissa), pero con elementos que transformen ese espejo en tanto la formación de las mujeres no sólo se restringe a los lugares donde no pudo acceder, como la escuela, sino también a los imaginarios que las representaban. Es así como en esta novela la formación no puede ser vista como un proceso aislado y lineal

²⁶ ORDÓÑEZ, M (1988) Soledad Acosta de Samper..., 16.

²⁷ CIPLIJAIUSKAITĖ, B (1988) La novela femenina contemporánea..., 37-38

sino como la vida misma, a partir de la siguiente premisa: “Si el aprender es la base de la experiencia, entonces, la “formación” no puede ser más ni otra cosa que la *novela* de la vida; un saber que permanentemente se tiene que instruir sobre sí mismo”²⁸.

En la novela, ese saber se instruye sobre sí mismo a través de cómo cada una de estas mujeres en la narración representa esas imágenes de mujer aceptadas socialmente que son otras estrategias y maneras de ser al interior de la imagen de la mujer patriota en el proyecto de nación colombiana.

Lucía y Mercedes en el proyecto de nación colombiana

En la vida colonial, la situación de dominio civil y eclesiástico sobre la mujer englobaba tanto a las indígenas como a las blancas, haciendo de todas ellas las más desfavorecidas de la Colonia.

Para Russotto (1997), los discursos femeninos en la colonia tienen sus orígenes en el místico. A pesar de que antes fueran reconocidos, estos vivían las prácticas de las mujeres: oficios que como la medicina eran prácticas subterráneas; la única diferencia con los médicos era que ellos justificaban su práctica a través de “un *organum* de complicados términos latinos y

una rigurosa presentación discursiva de supuestas leyes y propiedades que invalidaba todo lo que fueses ajeno a esas fórmulas”²⁹. El discurso estaba legitimado por la política eclesiástica colonial, de ahí que el sermón, la interrogación y la admonición fueran géneros discursivos privativos para los hombres y prohibitivos para las mujeres.

Por lo anterior, los letrados autorizados de la época fueron todos hombres, pues dirigieron sus discursos a las solicitudes de su entorno político y clerical. Esto hace que la búsqueda de los discursos femeninos de la colonia, y para el caso de este artículo, la época de la nueva granada en Colombia, se dirija hacia otros ámbitos donde no sean otros los que hablan sobre la mujer sino ella misma, donde

su voz parece escucharse mejor: no en letra ordenadora y guerrera, sino en los intersticios oscuros de las relaciones y cartas, confesiones y diarios o secretas memorias familiares; allí donde el discurso ambiguo y pálimpsestico puede camuflar la función de autoría en vez de revelarla; allí donde ella es frecuentemente asimilada a otros grupos subalternos, sin letra ni instrucción, más naturaleza que cultura, tal cual indios, negros, mulatos. Como ellos, pero diferente³⁰.

²⁸ OELKERS, J. (2002). “La formación como novela: perspectivas de Tristram Shandy”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 37. No 32. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, p. 205

²⁹ RUSSOTTO, M. (1997). *Discursos sumergidos. Pequeña historia de los discursos femeninos en América Latina (El momento germinal)*. Caracas: Fundación CERLAG, p. 13

³⁰ RUSSOTTO, M. (1997). *Discursos sumergidos...* p.26

Uno de esos ámbitos es la literatura y, para el caso de este texto, cómo en ella se narran los vínculos entre la educación de la mujer y el proyecto de nación. Ya revisadas las imágenes de la mujer granadina que se resignifican en *Una holandesa...*, ahora sería interesante preguntarse por cómo estas representaciones hacían parte de otras opciones al interior de la construcción de un ideal de mujer granadina.

La influencia de los conceptos progreso, nacionalismo y patria en la formación de la mujer del siglo XIX

En su viaje hacia América, Lucía se encuentra no sólo con otras maneras de concebir el mundo sino con otro mundo, totalmente diferente al que había leído en sus textos: un lugar cuyo tranquilo paisaje hacía que sus habitantes lo fueran. Pero este punto respecto a la representación, se une con la idea de la joven acerca del progreso. Es así como pasa de una idea poética, metafórica, del mundo americano, a la realidad más prosaica, que la lleva a pensar en cómo el poco avance de América la hace un continente no- civilizado.

Civilización para Lucía, al llegar a América, es el que un país tenga buenas rutas y barcos de navegación, que no tenga negros y que sus habitantes no sean pobres, que no vivan en casas pajizas y que no caminen por calles cubiertas de arenales. Sin embargo, estos ideales terminan por contradecir el paisaje visto por Lucía en su viaje de Europa a América: su vista cerca a

Martinica se asemeja a la observación de un paraíso, de un lugar fértil, rodeado de bellas playas. En este primer reconocimiento de otros lugares diferentes a Holanda, Lucía reconoce ver todo como si lo viese por primera vez, para exclamar: “¡Qué contraste con las *dunas* y monótonas llanuras y paisajes de mi patria! ¡Aquí todo es vida, movimiento, exuberancia! ¡Allá silencio, estancamiento, tranquilidad!”³¹.

A Lucía le pasó lo mismo que a los colonizadores de América: llegó a un continente que en nada se parecía a sus libros, y este acercamiento la llevará a una experiencia formativa vinculada con su acercamiento al otro y a lo otro. Tzvetan Todorov (1998) en su texto *La conquista de América. El problema del otro*, presenta tres formas acercamiento al otro que se dieron en la época de la colonia y que pueden constituirse en elementos de análisis de la alteridad que se puede encontrar en la construcción de un proyecto de nación. El primer acercamiento al otro se da en el plano axiológico, donde a partir del encuentro con el otro se entregan juicios valor, diciendo simplemente que es bueno o malo. Lucía va de un acercamiento leído en los libros sobre América a un vínculo con la realidad de su nueva patria Colombia, de la cual no quiere relatar mucho en sus primeras cartas hacia Holanda.

El segundo tipo es denominado el praxeológico en cuanto se refiere a

³¹ ACOSTA DE SAMPER (1876), *Una holandesa en...*, p. 104.

la acción de acercamiento o de alejamiento con relación al otro: me identifico con él o asimilo el otro a lo que soy, imponiéndole mi propia imagen; o, simplemente, lo ignoro. Este plano presenta una relación íntima con el discurso ya que éste permite, luego de un nivel axiológico, un reconocimiento del otro a partir de lo que expresa, ya que “el discurso del *otro* anuncia a la vez la alteridad parlante de mi propio discurso y la experiencia que yo hago de una palabra adversa. Así mi discurso es provocado, puesto en acción, por este discurso de la alteridad. Ese otro ya Lucía lo había nombrado antes de llegar a Martinica como su nueva patria, la cual saluda: “-¡América, América -pensé-, yo te saludo!... Tú serás mi patria, y en ti fundo todas las esperanzas de mi vida; sobre tu maternal regazo han nacido todos mis hermanos, y en tus entrañas encierras la tumba de mi madre; te saludo ¡oh América! y te amo...”³² (Acosta de Samper, 1888, p.103).

El tercer tipo de acercamiento es el que Todorov (1998) denomina como epistemológico. Para el caso de Lucía este acercamiento transita entre Holanda y América, las cuales no deja considerar como sus patrias. Su concepto de patria se vincula con la necesidad de comparar en cada momento estas dos naciones, para señalar lo que las hace diferentes y lo que les haría falta para ser mejor. Este procedimiento de comparación es una de las estrategias

por las que Soledad Acosta de Samper opta para explicar el concepto de patria: señalar que si bien uno de esos dos países puede denominarse civilizado, le hacen falta las riquezas y los paisajes del otro que no lo es.

Sin embargo, lo que ambas patrias comparten es el deseo universal de los hombres por defenderlas a través de las guerras, lo cual cuestiona el progreso de las naciones, pues de un país ilustrado se esperaría su ausencia en la guerra, como lo dice Mercedes en una de sus cartas a Lucía:

El mundo entero, pues, es presa de la Discordia. ¡Y eso llaman siglo de civilización y progreso, de luces e ilustración! Los hombres heredan el amor al combate, el deseo de gobernar a sus semejantes y las demás pasiones degradantes de sus antepasados, así como los animales heredan los instintos de sus progenitores. Y aunque bautizamos esas pasiones con los retumbantes nombres de gloria, noble ambición, indomable amor a la independencia, la mayor parte de las veces lo que inspira al hombre es un instinto más brutal que intelectual³³.

No solamente el concepto de patria se expresa en la novela a través de su vínculo con el nivel de ilustración de las colombianas, sino también con sus maneras de opinar acerca de la política y de vestir. En la carta ya referida, Mercedes le dice a Lucía:

³² ACOSTA DE SAMPER (1876), Una holandesa en..., p. 103

³³ ACOSTA DE SAMPER (1876), Una holandesa en..., p.212.

Voy a hablarte de lo que más me interesa más que nunca, de manera que no recibirás carta mía en que no te hable de los acontecimientos políticos de la República... Por lo menos, si mis cartas llegasen a caer en manos masculina, no me tacharían de frívola e insustancial. Aunque no sé qué dirían de mí si supieran que cuando las mujeres, y yo entre ellas, se ocupan de la cosa pública, es porque en el fondo hay algún interés personal, que toca a nuestro corazón, móvil que hace obrar a nuestro sexo sea en bueno o mal sentido en todos los acontecimientos de su vida³⁴.

Para estudiar históricamente las relaciones familiares, un acercamiento histórico a la formación de la mujer debe comprender, para el caso de un análisis de novelas de formación, tanto la indagación de la experiencia personal y subjetiva como las actividades públicas y políticas. Ahora, el desafío teórico para Scott (1999) para estudios acerca de la historia de las mujeres es una conexión entre la historia pasada y la práctica histórica actual, alrededor de las siguientes preguntas: “¿Cómo actúa el género en las relaciones humanas? ¿Cómo da significado el género a la organización y percepción del conocimiento histórico? Las respuestas dependen del género como categoría analítica”³⁵, y algunas

de ella pueden analizarse en el discurso de Mercedes.

En la anterior cita de la carta de Mercedes, hay una referencia al sexo de quien habla, siendo un elemento diferenciador entre hombre y mujer. Mercedes parece no estar de acuerdo con el silencio de las mujeres frente a los temas políticos; es más, un día luego de regresar de la misa con Lucía, pues ella fue a visitarla a la capital para mejorar su estado de ánimo, sostiene una conversación en la sala de su casa con dos jóvenes que las acompañaron para que los artesanos no las molestaran. Federico Vallejo y Rafael Hidalgo, eran sus nombres, ambos amigos de los Almeida.

Al conversar con las jóvenes sobre política, Mercedes no dudó en decir lo que pensaba acerca de que Hidalgo debería ir al campo de batalla para cumplir con sus deberes con la constitución colombiana. Mientras que a Federico, al considerar su enfermedad, le aconseja alejarse de la guerra. Su madre se enoja al escuchar a su hija y dice que las mujeres no entienden de asuntos políticos. Sin embargo, este comentario es bien recibido por Rafael, quien no lo reconoce antes las personas que ocupaban la sala, sino a parte y en voz baja le dice: ¡Cuánto le agradezco sus palabras, Mercedes! ¡Y qué pocas son las mujeres que saben como usted lo que vale el honor de un hombre!”³⁶.

³⁴ ACOSTA DE SAMPER (1876), Una holandesa en..., p.210.

³⁵ SCOTT, J. (1999). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En NAVARRO (Ed.), **Sexualidad, género y roles sexuales**. Argentina: Fondo de Cultura Económica. p. 41.

³⁶ ACOSTA DE SAMPER (1876), Una holandesa en..., p.191.

Este comentario permite ubicar diferentes tipos de relaciones entre hombres y mujeres para la discusión de temas políticos, que si bien no eran públicos, si dejan considerar un diálogo y una aceptación de la voz femenina en estos asuntos en el siglo XIX. Asimismo, permiten visualizar una característica de la mujer patriota: aquella que habla sobre la situación de su país, a pesar de no tener la aceptación de su madre, pero sí de aquellos a quienes se les permite socialmente hacerse cargo de los conflictos de la nación.

La vida en la capital, según narra Mercedes, en 1854 estuvo conternada por la guerra que se vivía entre los que estaban con el general Melo y los que no. Allí los bogotanos, en el momento de preguntarles acerca de la avanzada de Mosquera hacia la capital para acabar con Melo, respondían con diferentes noticias, confundiendo el interés de quien preguntaba, llevándolo a la incertidumbre en medio de la guerra. A esa desazón se le sumaba el llanto de las mujeres campesinas por la manera como sus hijos y esposos eran arrebatados de su lado para ubicarlos en el conflicto; esta situación hace contraste con las tareas de las mujeres ricas del pueblo, encargadas de bordar cintas para los sombreros y banderas a usarse en el campo de batalla. Esta tarea daba cuenta de su entusiasmo patriótico.

Es aquí donde se une el concepto de patriotismo con los adornos militares. Pero esta relación en la novela va

más allá: al vestido en general. El padre de Lucía está de acuerdo con que sus hijas no vistan como unas campesinas, pero sí sus hijos, pues ellos no son súbditos, como lo es él, de Su Majestad la reina Victoria: “Mis hijos pertenecen a este país; puesto que nacieron aquí, deben ser republicanos no solamente en sus sentimientos y en sus aspiraciones, sino también en sus vestidos ¿No piensan ustedes que tengo razón?”³⁷.

Claro, Harris tiene razón. Las mujeres debían guardar precaución con sus ropas, pero los hombres podían vestirse de acuerdo con la situación: ya sea para ir a la guerra a defender a su patria, o para portar en su vida cotidiana las preguntas de una vida republicana. Con relación a los conceptos de progreso, nacionalismo y patria, que se relacionan no solo con que se dice sino también con lo que se viste, sí se observa desde una perspectiva reduccionista, al hombre republicano le corresponde la actividad de la guerra, la racionalidad, la procreación, la manutención; inscrito en la cultura y en el orden de lo público. A la mujer republicana le corresponde la pasividad, los afectos, la crianza, perteneciendo a la naturaleza y al orden de lo privado.

En contraste, Soledad Acosta de Samper le entrega a estos imaginarios un matiz: el personaje masculino más nombrado en la novela no tiene estos rasgos republicanos. Harris usa las mentiras para conquistar a Johanna, a

37 ACOSTA DE SAMPER (1876), Una holandesa en..., p.129.

su vez, en el momento en que debía estar participando directamente en la guerra, se limita a vestir a sus hijos como republicanos y a consumir opio. A esta imagen se le oponen Lucía y Mercedes, quienes no esconden sus ánimos patriotas y se hacen cargo de sus palabras a través de las acciones: la primera es nombrada por la narradora como heroína y como aquella encargada de organizar la hacienda de su padre y de educar a sus pequeños hermanos y hermanas en los deberes de la iglesia y para con su familia; la segunda, aportando sus puntos de vista en los debates políticos en la sala de su casa y cuestionando la imagen de la mujer casada como una esclava del hombre.

En últimas, la lectura de un proyecto de nación en *Una holandesa en América* de Soledad Acosta de Samper lleva al encuentro con las voces e imágenes de unas mujeres que habitaban esos espacios permitidos para su formación desde una perspectiva que les dejaba observar sus aportes a la historia de la nación colombiana. Son las mujeres noveladas que no se encuentran en las grandes historias sino como estandarte del hombre, más no como protagonistas.

La formación de la mujer colombiana en el siglo XIX

*En aquella época no había línea francesa. La que esto escribe atravesó el Océano como la heroína de la novela*³⁸.

³⁸ ACOSTA DE SAMPER (1876), *Una holandesa en...*, p.92

Para finalizar, se hace necesario considerar algunos aportes para estudiar la formación de la mujer en el siglo XIX:

La necesidad de estudiar la formación femenina a través de otras fuentes: los trabajos históricos sobre la pedagogía en Colombia han tenido como fuentes primarias documentos oficiales, instruccionales, jurídicos o académicos. En el caso de Colombia, en el texto *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*, publicado por Colciencias (J. O. Castro, 2001), las investigaciones históricas allí reseñadas se apoyan en el análisis de documentos encontrados en las instituciones formadoras de docentes, institutos, gimnasios y colegios.

A su vez, Magnolia Aristizábal en el libro *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*, como consecuencia de la revisión del archivo para su investigación, resalta la necesidad de usar otras fuentes para el estudio de la formación femenina, pues si bien el archivo era asequible y, en su mayoría, de autoría masculina, necesitó hacer una lectura entre líneas de lo que allí no se decía acerca de la mujer, en medio de la descripción de su ideal. Para la autora no fue posible hacer un análisis de la vivencia social de los mujeres de la época para rastrear algunas estrategias de resistencia que emplearon ante los niveles de discriminación a los que estaban expuestas, lo que la lleva a solicitar en Co-

lombia más historias de la educación con enfoque de género, puesto que: “La historia social en Colombia se encuentra en un nivel muy incipiente en lo relativo a los estudios que incluyan en sus análisis la perspectiva de género. Y esta deficiencia es más aguda en el campo de la educación”³⁹.

La historia de la patria novelada y el papel de la literatura en el proyecto de nación: uno de los esfuerzos de la narrativa de Soledad Acosta de Samper es escribir la historia de la patria a través de las miradas de diferentes tipos de personajes femeninos. Dentro de esta temática, Ordóñez (1984) resalta de Acosta de Samper una serie de historias por entregas publicadas como *Episodios novelescos de la Historia Patria*. De ahí que no sea gratuito el que en *Una holandesa en América* dedique la cuarta parte de la novela *En Bogotá* para narrar la situación política de Colombia cuando el general Melo asciende al poder, y para denunciar, a través de los retratos de los diferentes tipos de monjas, la necesidad de no acabar con los conventos, uno de los espacios donde la mujer podía refugiarse y que estaban siendo desalojados. En el *Compendio histórico de las instituciones de Bogotá. Sección Colonia* (Anónimo, S.D) se registran los conventos e instituciones educativas que fueron cerrados como consecuencia de la alianza de Tomás Cipriano de Mosquera con

los liberales para derrocar al General José María Melo. Su triunfo le permite perseguir a los clérigos y a los religiosos hasta 1857 cuando el conservador Mariano Ospina Rodríguez fue elegido como presidente.

Es así como el lector de *Una holandesa...* puede confirmar en los archivos de la colonia lo allí relatado con relación a los hechos políticos y culturales de los años que comprende la novela entre 1854 (fecha en la que se inicia el relato y donde se dice que Lucía tiene 20 años) y 1866 (fecha en la que finaliza la novela y donde se dice que tiene 32 años). Sin embargo, los personajes allí novelados representan la formación de las mujeres de la época, cada una con las características ya mencionadas. Imágenes de mujeres que pueden considerarse tramas de un proyecto de nación escrito en una novela. De esta manera puede considerarse que la literatura, como espacio para la enunciación de los discursos relacionados con los ideales de formación que hacen parte de un proyecto de nación, cumple un papel relevante, señalado en las revistas o periódicos publicados en la época para las mujeres y en los prólogos a los libros.

En una de las ediciones de *La Aurora Granadina. Periódico literario o colección de novelas*, Pedro D. Neira A (1848) dedica el volumen al bello sexo de la Nueva Granada, a las madres, matronas, esposas e hijas de los héroes de nuestra independencia. Lo cual da cuenta de la importancia de la literatura de tiraje abierto para apoyar

³⁹ ARISTIZÁBAL, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 291.

la imagen de mujer ideal granadina. Otro ejemplo también se encuentra en las palabras del esposo de Soledad Acosta, José María Samper, en una de las introducciones a un libro de la autora: “He querido, por mi parte, que mi esposa contribuya con sus esfuerzos, siquiera sean humildes, a la obra común de la literatura que nuestra joven república está formando” (Ordóñez. 1988:13).

A pesar de las anteriores palabras, es claro que la obra de Soledad Acosta de Samper no fue un aporte humilde a la literatura sino un precedente para la narrativa nacional en tanto no sólo trató de escribir obras históricas y noveladas, sino que también dejó en sus textos, desde diferentes puntos de observación, varios acercamientos a las mujeres de su generación.

El abordaje crítico al concepto de formación general: la novela de formación vista desde una perspectiva de género es uno de los retos que en la actualidad se le sugieren a los estudios culturales y literarios, así como a las nuevas maneras de hacer historia: historia social e historia cultural. Ahora ya no se trata de escribir análisis generales sobre las novelas, abarcando grandes periodos de la historia. En la actualidad, tanto los estudios literarios como pedagógicos se alimentan de los culturales y de los narrativos.

En el caso de la pedagogía, y para el objetivo de este texto, un análisis de las novelas de formación femenina publicadas en Colombia, plantea el reto de cuestionar un concepto de for-

mación general que excluye a las mujeres (Rang, 1990) y que sigue con la idea de historiar la formación humana como un proceso lineal que es vivido de manera homogénea por todos los seres humanos, esto también teniendo como perspectiva un concepto de novela de formación clásico, entendida tradicionalmente como el retrato de un “joven de su tiempo que a partir de un feliz estado de ingenuidad, va en busca de almas paralelas, encuentra el amor y la amistad, sostiene conflictos con la dura realidad del mundo, hasta llegar a encontrarse consigo mismo, y conocer su propósito en el mundo” (Wilhelm Dilthey, 1906, citado por Bellver, 2006).

Para los objetivos de una historia de la formación femenina en Colombia en el siglo XIX a través de las novelas de formación, se espera una visión **des-generizada** acerca de la formación, desde una

apertura radical de los conceptos de comprensión del mundo y de autocomprensión, debatidos y apropiados por las personas en edad evolutiva libremente (en principio) y con su participación subjetiva. [se llegaría a considerar que] El reino de la formación no es un reino de seguridad, sino de inseguridad. No predomina aquí la autocomprensión incuestionada de la conciencia cotidiana, sino, en todo caso, la estabilidad frágil, siempre provisional, del aprendizaje progresivo, que avanza en diálogo con lo otro y los otros (Rang, 1990, p.79).

Es reconocer que los seres humanos continuamente estamos formándonos a través de un movimiento en compañía de los otros, que son también diferentes, que nos hace volver a nosotros mismos.

A partir de lo anterior, Rang (1990) propone una formación general que ayude a sensibilizar acerca de las diferencias. Y dentro de esas diferencias se encuentran los estudios acerca de la formación femenina, que no sigan excluyendo “a media humanidad, las mujeres (aún las de su propia clase), del núcleo racional, emancipatorio, de la formación general y las relegaron a las esferas secundarias de la vida (Rang, 1990:68).

Pero esta exclusión no sólo ha sido señalada por los nuevos estudios acerca de la formación femenina (Aristizábal, 2007) sino también por quienes se han dedicado mostrar la falta de estudios acerca de la relación entre pedagogía y literatura. Bombini (2004) dice que “tanto en el campo de la historia literaria como en el de la reflexión sistemática acerca de la literatura, se puede señalar la casi total inexistencia de trabajos que aborden aspectos vinculados con la relación educación y literatura (2004: 25).

La formación de la mujer colombiana de mediados del siglo XIX es reconstruida en las páginas de *Una holandesa en América* de Soledad Acosta de Samper como una experiencia formativa de viaje que lleva a Lucía a un encuentro con los imaginarios de sus dos patrias: Holanda y Colombia,

dualidad que reconstruye el concepto de patria como el lugar donde se viven las experiencias que hacen al ser humano lo que es. Es el lugar donde continuamente el patriota no se representa como las hazañas del héroe sino que se nutre de las experiencias de quienes no fueron idealizados. Las mujeres en esta novela son las diferentes miradas a la que el proyecto de nación solicitaba: madre y esposa: silencio y virtud, como lo resume Aristizábal (2007). La mujer en esta novela es la heroína de su propia historia y no otros.

Bibliografía

- ACEVEDO NEIRA, P. (1848). *Al bello sexo de la nueva granada*, La Aurora Granadina. Periódico Literario o Colección de novelas. Bogotá.
- ACOSTA DE SAMPER, S. (1833-1913). *Una holandesa en América* (1 ed.). La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas y Editorial de la Universidad de Los Andes.
- ANÓNIMO. (S.D). “Compendio histórico de las instituciones de Bogotá” Sección Colonia [Electronic Version]. Retrieved Marzo 1 de 2009, from www.bogota.gov.co/LA%20COLONIA%20I.doc
- ARISTIZÁBAL, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BAJTÍN, M. M. (2003). *La novela de educación y su importancia en la historia del realismo* In M. M. Bajtín (Ed.), *Estética de la creación verbal*. (pp. 200-248). México: Siglo XXI.

- BELLVER SÁEZ, P. (2006). El Bildungsroman y la aparición de un espacio puertorriqueño en la literatura de los EEUU [Electronic Version]. Atlantis. Universidad Complutense de Madrid, 28, 101-113. Retrieved 26 de marzo de 2008, from www.atlantisjournal.org/Papers/28_1/P.Bellver.pdf
- BERG, M. (2005). La mujer en la sociedad moderna (1985) Apogeo y síntesis de la misión moralizadora y educadora de Soledad Acosta de Samper. In C. O. Alzate, Montserrat (Ed.), Soledad Acosta de Samper. Escritura, género y nación en el siglo XIX (pp. 333-345). Madrid: beroamericana.
- CASTRO, J. O. (2001). Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber. In M. C. V. Henao Willes, Jorge Orlando (Ed.), Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999. Bogotá: Colciencias.
- CASTRO, S. (2005). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en Colombia (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- CIPLIJASKAITÉ, B. (1988). La novela femenina contemporánea (1970-1985) Hacia una tipología de la narración en primera persona. España: Anthropos.
- HERRERA, G. P., Mercedes. (2007). Género y nación en América Latina. Presentación [Electronic Version]. Iconos. Revista de Ciencias Sociales., 28, 31-34. Retrieved 7 de marzo de 2009, from http://www.flacso.org.ec/docs/i28herr_pri.pdf
- HINCAPIÉ, L. M. v. d. L., Carlos-Germán. (2006). El triunfo de la experiencia femenina en Lucía y el Bichi. Paper presented at the XXIV Simposio de Lingüística, Semiótica y Literatura.
- MARTÍNEZ CARREÑO, A. (2006). Mujeres reales e imaginadas en la pintura colonial neogranadina Retrato de mujer. De la Colonia a Débora Arango. In (pp. 15-19). Medellín: Suramericana. Compañía Suramericana de Seguros S.A.
- OELKERS, J. (2002). La formación como novela: perspectivas de Tristram Shandy. Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, XIV(32), 195-206.
- ORDÓÑEZ, M. (1988). Soledad Acosta de Samper: Una nueva lectura (Vol. 19). Bogotá: Fondo Cultural Cafetero.
- RUNGE P, A. K. (2007). El saber pedagógico en las imágenes y las imágenes en el saber pedagógico: múltiples miradas pedagógicas.
- RUSSOTTO, M. (1997). Discursos sumergidos. Pequeña historia de los discursos femeninos en América Latina (El momento germinal). Caracas: Fundación CERLAG.
- VALLEJO, C. (2007). Estudio introductorio. In C. Vallejo (Ed.), Una holandesa en América (pp. 13-50). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- WULF, C. (2004a). El sueño de la educación. In Introducción a la antropología de la educación (pp. 15-32). España: Idea Books, S.A.
- WULF, C. (2004b). Introducción. In Introducción a la antropología de la educación (pp. 7-12). España: Idea Books, S.A. 