



Facultad de Humanidades

**MUJERES INTELECTUALES E INSTRUCCIÓN PÚBLICA
FEMENINA EN LIMA, 1900-1910**

Tesis para obtener el título de profesional de Licenciado en Historia

AUTOR

Bach. Tello Cruz, Piter Yorrch

ASESOR

Mg. Guevara Flores, Ernesto

JURADO

Dra. Chávez Lazarte, Martha Eloísa

Dr. Ruiz Zevallos, Augusto Fernando

Mg. Chumpitaz Fernández, Juan Adriano

LIMA – PERÚ

2019

A mis padres, quienes me han dado todo lo que soy como persona: mis valores, mis principios, mi carácter, mi empeño, mi perseverancia, mi coraje para alcanzar mis objetivos.

A mis hermanos José y Marta Tello por sus consejos, comprensión, amor y ayuda en los momentos difíciles para estudiar desde mi adolescencia.

A mi hermana mayor Marcoza Tello, quien estuvo presente en el momento más difícil de mi juventud.

A mi asesor de Tesis Ernesto Guevara, y a mis profesores Javier Vega, Carlos Flores y Nila Martínez, por su inmenso apoyo en el presente trabajo.

ÍNDICE

- RESUMEN	6
- ABSTRACT	7
I. INTRODUCCIÓN	8
1.1. Descripción y formulación del problema	9
1.2. Antecedentes	10
1.3. Objetivos	14
1.4. Justificación	14
1.5. Hipótesis	15
II. MARCO TEÓRICO	16
III. MÉTODO	
3.1. Tipo de investigación	20
3.2. Ámbito temporal y espacial	20
3.3. Variables	20
3.4. Población y muestra	21
3.5. Instrumentos	21
3.6. Procedimientos	21
3.7. Análisis de datos	21

IV. RESULTADOS	
4.1. Lima, 1900-1910	22
a) Modernización de la capital	22
b) Oligarquía limeña	26
c) Los sectores subalternos	33
4.2. Proyectos de instrucción femenina	37
a) Género y mujer en el Perú	37
b) Normativas sobre instrucción, siglo XIX	44
c) Mujeres intelectuales sobre la instrucción	54
4.3. La Instrucción pública femenina, 1900-1910	64
a) Propuestas de instrucción femenina	65
b) Instrucción pública en Lima, 1900-1910	69
c) Consecuencias sociales	78
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	84
VI. CONCLUSIONES	88
VII. RECOMENDACIONES	90
VIII. REFERENCIAS	91
IX. ANEXOS	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Provincia de Lima, población total en 1976 y 1908	35
Tabla 2: Provincia de Lima, población femenina según etnia	36
Tabla 3: Distrito de Lima, población en edad de trabajar y por profesionalización	43
Tabla 4: PEA femenina en el Distrito de Lima según ocupación	64
Tabla 5: Provincia de Lima, población total y femenina según instrucción	79
Tabla 6: PEA femenina por ramas, Lima provincia 1876 y 1920, y Lima distrito 1908	83

RESUMEN

En la tesis se investigan los proyectos de instrucción femenina, elaborados por pensadoras en Lima entre 1900 y 1910, fruto a de las discusiones y reflexiones de las intelectuales mujeres que tuvo el Perú desde el siglo XIX. Describiendo el paradigma modernizador, y las nuevas miradas acerca de la mujer, nos ha interesado además analizar las políticas gubernamentales sobre la instrucción de la mujer en Lima y el papel del pensamiento femenino peruano en los proyectos de instrucción femenina. Por tanto, nuestro problema de investigación ha sido identificar el papel de las mujeres intelectuales peruanas del siglo XIX en los proyectos de las educadoras del periodo 1900-1910, aplicados finalmente en las políticas de instrucción pública. Se trabajó, por tanto, la hipótesis de que las mujeres intelectuales peruanas aportaron el paradigma de la ‘mujer instruida’, que fue tomado por las educadoras en 1900-1910, en sus proyectos de instrucción femenina, finalmente institucionalizados en la educación pública en Lima. Con el marco conceptual de oligarquía, instrucción/educación y Género, se definieron dos variables: la instrucción del siglo XIX, y la instrucción pública del periodo 1900-1910. La primera con tres dimensiones -Género, normativa y propuestas intelectuales femeninas-; y la segunda con otras tres dimensiones -propuestas de educadoras, legislación, e instrucción pública femenina resultante. Finalmente, de la operacionalización de nuestras variables para la comprobación de nuestras hipótesis, se concluyó que a fines del siglo XIX hubo antecedentes intelectuales de la necesidad de instrucción femenina, en la obra de las pensadoras romanticistas Flora Tristán, Mercedes Cabello, Teresa Gonzales de Fanning, Clorinda Matto y Lastenia Larriva, quienes exigieron para las mujeres instrucción pública, aun la más básica; esta obra ensayística fue antecedente de las propuestas específicamente pedagógicas, es decir *modernas*, de Esther Festini, Elvira García y García, María Jesús Alvarado y María Catter; lo que tuvo eco en las medidas gubernamentales de instrucción pública, en Lima, hasta 1920, dentro del proceso general de modernización civilista. Por ello, la política educativa oficial fue de educación universal de ambos sexos, instrucción doméstica, e incluso técnica para mujeres, lo que tuvo como consecuencias finales la aparición del feminismo, y la participación de las mujeres en los partidos políticos.

Palabras clave:

Oligarquía / instrucción pública / Género / Instrucción femenina

ABSTRACT

In the thesis the projects of feminine instruction, elaborated by thinkers in Lima between 1900 and 1910, are investigated, fruit of the discussions and reflections of the intellectual women that Peru had since the 19th century. Describing the modernizing paradigm, and new perspectives on women, we have also been interested in analyzing government policies on the instruction of women in Lima and the role of Peruvian female thinking in female education projects. Therefore, our research problem has been to identify the role of nineteenth-century Peruvian intellectual women in the projects of the educators of the 1900-1910 period, finally applied in public instruction policies. Therefore, we worked on the hypothesis that Peruvian intellectual women contributed the 'educated woman' paradigm, which was taken by the educators in 1900-1910, in their female education projects, finally institutionalized in public education in Lima . With the conceptual framework of oligarchy, instruction / education and Gender, two variables were defined: the instruction of the nineteenth century, and the public instruction of the period 1900-1910. The first with three dimensions - Gender, regulations and female intellectual proposals; and the second with three other dimensions - proposals of educators, legislation, and resulting public female instruction. Finally, from the operationalization of our variables for the verification of our hypotheses, it was concluded that at the end of the 19th century there was an intellectual background of the need for female instruction, in the work of the romanticist thinkers Flora Tristán, Mercedes Cabello, Teresa Gonzales de Fanning , Clorinda Matto and Lastenia Larriva, who demanded public instruction for women, even the most basic; this essay work was antecedent of the specifically pedagogical, that is, modern, proposals of Esther Festini, Elvira García and García, María Jesús Alvarado and María Catter; which echoed in government measures of public instruction, in Lima, until 1920, within the general process of civil modernization. Therefore, the official educational policy was universal education of both sexes, domestic instruction, and even technical for women, which had as its final consequences the emergence of feminism, and the participation of women in political parties.

Keywords:

Oligarchy / public instruction / Gender / Female education

I. INTRODUCCIÓN

En esta tesis se investigan los proyectos de instrucción femenina, elaborados por pensadoras feministas, en Lima entre 1900 y 1910 como una respuesta a las políticas gubernamentales del Estado oligárquico; como un proceso de desarrollo de la educación peruana, fruto de las discusiones y reflexiones de las intelectuales mujeres que tuvo el Perú desde el siglo XIX.

Lima oligárquica de fines del XIX vivió el crecimiento y la inevitable modernización de las relaciones económicas y sociales, la aparición de trabajadores obreros y portuarios, e ideologías de periodistas e intelectuales. El orden social cambiaba. Ante el germen de una clase media y una clase obrera al mismo tiempo, en Lima durante la primera década del siglo XX la instrucción primaria aún era muy limitada, pero surgió un nuevo ideal de lo femenino, en el cual el modelo colonial fue criticado por un nuevo modelo criollo.

Llegamos a este tema de investigación en particular debido al interés surgido en la asignatura de Historia y Género, que planteaba un enfoque distinto que nos resultaba interesante, además de tener a nivel personal un interés familiar por la educación femenina incluso en estos años.

Por tanto, en esta investigación relacionamos la obra de las pensadoras mujeres del último tercio del siglo XIX, con la obra de otras pensadoras, pero que también fueron educadoras, en la primera década del siglo XX. Hallamos entonces una relación de causa-consecuencia entre la obra románticista previa con la obra pedagógica posterior.

En este primer capítulo se formula la problematización, los antecedentes historiográficos, los objetivos y la hipótesis. En el segundo capítulo se describe el Marco teórico principal, con los conceptos de Oligarquía, Instrucción, Educación y Género. Nuestro tercer capítulo contiene la metodología, donde identificamos sobre todo nuestras dos variables, sus dimensiones y sus indicadores correspondientes

En el cuarto capítulo se presentan nuestros resultados, en cuanto al contexto de modernización oligárquica, los proyectos intelectuales de las mujeres pensadoras del siglo XIX, y la obra pedagógica de autoras femeninas en el periodo 1900-1910. El quinto capítulo contiene una discusión de los resultados, seguida de las conclusiones, las recomendaciones, y anexos gráficos.

1.1. Descripción y formulación del problema

Bajo el paradigma surgido en el siglo XIX de lo femenino, y de la mujer instruida burguesa, se produjeron nuevas miradas acerca de la mujer, de la familia, del hogar y de la instrucción, que en Europa incluía además normas de comportamiento e higiene, y se superaban las viejas ideas que restringían el desarrollo de la educación integral de las mujeres y que impedían alcanzar una educación superior.

Por ello, entre 1900 y 1910 hallamos que hubo un conflicto de la nueva realidad frente a las consideraciones que aludían a la incapacidad intelectual y de carácter de las mujeres para el conocimiento académico, y a la incompatibilidad del rol natural de la mujer con la educación. Por ello aún se debatía la idea de una educación *práctica* acorde con las capacidades de las mujeres donde los conocimientos aprendidos tuviesen utilidad práctica.

Por ello nos ha interesado analizar las políticas gubernamentales sobre la instrucción de la mujer en la ciudad de Lima y el papel del pensamiento femenino peruano del siglo XIX en los proyectos de instrucción femenina. Esta tesis, al estudiar el surgimiento de la instrucción pública femenina en Lima, busca entender el contexto social del hecho y los obstáculos a la educación de la mujer. De esa manera, mostrando los avances y retrocesos en dicha instrucción, se reconstruye el proceso de la incursión de la mujer en el espacio público. Consideramos importante un tema que reconstruye históricamente el proceso en el cual las mujeres limeñas tuvieron que superar las complejas dicotomías que definían sus roles en la sociedad.

Por lo tanto, planteamos el contexto del problema de investigación: Lima oligárquica, de 1900 a 1910, vivió el crecimiento y la modernización social y laboral, y se desarrolló la instrucción pública básica, que en primaria era mínima: leer y escribir, cálculo elemental y doctrina cristiana; y aún era poco desarrollada la instrucción para las mujeres. Pero lo alcanzado a inicios del siglo XX, nuevas miradas acerca de la instrucción, el trabajo y el hogar, debió tener un antecedente intelectual en el siglo anterior, propuestas pioneras donde el modelo de la mujer colonial fue respondido por un modelo criollo moderno que tomaba en cuenta la capacidad intelectual de la mujer.

Entonces, hallamos que el pensamiento precursor del siglo XIX fue un antecedente de los proyectos de instrucción femenina que fructificaron entre 1900 y 1910 frente a la nueva

realidad social que se vivía. Hubo entonces planes de instrucción, que seguían proponiendo preparar a las mujeres para ejercer sus labores como madres, esposas e hijas dentro del espacio doméstico, pero que añadían una instrucción pública general. Así, hemos definido la siguiente *Pregunta General* de la investigación:

¿Cuál fue el papel de las mujeres intelectuales peruanas del siglo XIX en los proyectos de instrucción pública femenina del periodo 1900-1910?

Asimismo, tres preguntas específicas:

- a) ¿Cuál fue el contexto socioeconómico de la instrucción pública femenina en Lima, en 1900-1910?
- b) ¿Cuáles fueron las propuestas iniciales de las mujeres intelectuales del siglo XIX sobre la instrucción femenina en Lima?
- c) ¿Cuál es el papel de los proyectos de las educadoras de inicios del siglo XX en la instrucción pública femenina en Lima, aplicados de 1900 a 1910?

1.2. Antecedentes

Basadre (2005) hace en su texto clásico reeditado referencias al principio pedagógico de la época, de crear la escuela *elemental*, o escuela de escribir, leer y contar; debía ser gratuita y de acuerdo con la condición de la población a la que debía servir, con carácter obligatorio para los varones de 6 a 16 años y las mujeres de 6 a 12 años. Además, en las aldeas, haciendas, minas y en general en todo centro de población con más de doscientos habitantes debía haber por lo menos una escuela elemental.

Burga y Flores-Galindo (1994) señalan que el Perú en las primeras décadas del Siglo XX, continúa siendo un país agrario y desarticulado basado en la producción de haciendas azucareras y laneras, en el caucho, las minas y en circuitos comerciales de exportación, por lo que el país parece más cerca de Inglaterra y E.E. U.U. que de Lima. Se observa un país con desarrollos desiguales, con regiones que mantenían relaciones comerciales asimétricas, unas modernas y otras arcaicas, y toda esta pluralidad y desigualdad de realidades repercutió también en la esfera cultural y por tanto en la instrucción de la mujer.

Contreras y Cueto (2000) analizan a su vez en su texto básico los planteamientos de los intelectuales de la época referida, influenciados por las ideas de modernización económica

y de orden político, en parte inspiradas en el ya maduro positivismo europeo. Para ellos, el progreso del país consistía en el crecimiento de una economía de exportación, el libre comercio, una democracia representativa limitada y el desarrollo de una educación técnica y científica, donde la educación fue considerada como una manera eficaz de incorporar a los indígenas, de socializar a los inmigrantes, y de promover el progreso.

Klaren (2004) describe de manera básica la primera década del siglo XX, donde se inició una economía financiera que incluía bancos y otras instituciones crediticias, lo que facilitó la movilización y el flujo de capital del sector exportador y del manufacturero; el capital bancario se cuadruplicó así en una década, y el nuevo sistema fue tan exitoso que en 1898 el gobierno logró financiar su déficit presupuestario con la emisión de nuevos bonos. En esta época el programa económico y fiscal de Piérola mejoró la tendencia al crecimiento y desarrollo autónomos, la centralización y cierta eficiencia del Estado. Fue el marco de políticas culturales y por lo tanto de las políticas educativas.

Contreras (1996) señala en su investigación que la problemática de la educación a inicios del siglo XX hizo que las autoridades replantearan el modelo ejecutivo, por lo que se eliminó la municipalización de la educación en 1906, al constatarse su escaso éxito: de noventa y nueve provincias en 1905, únicamente treinta y tres estaban al día en el funcionamiento de sus escuelas. Por ello, el Estado mantuvo la gratuidad de la enseñanza, pero además repartió materiales educativos y creó la infraestructura de las escuelas fiscales, intentando con dichos útiles y recursos la mejora de la calidad educativa.

Francke (1984) analiza la presencia de las mujeres desde el punto de vista del trabajo, de la economía laboral, realizando estadísticas y análisis numéricos de la presencia femenina en la economía limeña desde fines del siglo XIX hasta después del gobierno de Leguía, recalando los ingresos, las labores e incluso las profesiones que se llamaban liberales, donde estaba la educación.

Manarelli (1985) describe en este estudio los juicios de hechicería en el Perú del siglo XVII, hecho que utilizamos como introducción comparativa a los problemas femeninos en la historia, desde el punto de vista del género, sobre todo a partir de los conflictos sociales en la Colonia. En un texto posterior (Manarelli, 1993) analiza en un estudio de género más profundo el problema social de los nacimientos ilegítimos, fuera del matrimonio, como un

fenómeno de relaciones desiguales entre hombres y mujeres en una sociedad estamental como la colonial limeña del siglo XVII.

Denegri (1996) analiza históricamente a la primera generación de mujeres intelectuales peruanas, en el periodo de la prosperidad falaz, que se reunían en tertulias literarias, proceso que se extendió hasta después de la guerra con Chile, y que fueron el germen del pensamiento femenino posterior.

Guardia (2010) describe la presencia femenina a lo largo de la historia de la literatura peruana, en una recopilación cronológica y descriptiva elemental, desde las mujeres del virreinato hasta las de los años 1940, ya en los gobiernos liberales y donde se pasó al feminismo y la lucha política. En un texto posterior (2013) hace un extenso estudio descriptivo de la presencia de las mujeres a lo largo de toda la historia del Perú, desde el periodo prehispánico hasta los años 1950 y 1960, incluyendo las propuestas políticas de género, y el feminismo como antecedente de las posteriores luchas políticas ideológicas, como las mujeres apristas y comunistas.

Zegarra (1999) señala en su estudio que el recinto doméstico fue concebido como el lugar natural de la mujer en los inicios del siglo XX, donde la mujer como ser frágil debía ser protegida por el marido, lo que implicaba discriminarla por su capacidad intelectual sin brindarle una instrucción en letras ni ciencias.

Tauzin (1988) explica el marco de la Guerra con Chile y su consecuencia negativa para este tema, el de la destrucción de los progresos que se dieron en mejora de la educación municipal, en la que sin embargo solo la clase acomodada podía costear la enseñanza media femenina.

Castro (2013a) en “Reconstruir y educar, tareas de la nación” explica la historia de la educación peruana entre 1885 y 1905, periodo de la Reconstrucción Nacional en el que se debió encarar los desafíos de reconstruir el Estado y crear las bases para forjar la nación, y donde el pensamiento educativo de diversos autores inmersos en el escenario de la posguerra fundamentó de manera muy distinta sus puntos de vista: José María Químper, Manuel González Prada, Javier Prado, Clemente Palma y Joaquín Capelo. Ciertamente no son los únicos pensadores que analizaron en esos momentos los problemas educativos, pero nos brindan un panorama acerca de las ideas y el debate de la época.

Castro (2013b) en “Una educación para recrear el país” muestra los cambios y transformaciones, nacionales e internacionales, entre 1905 y 1930, y sobre todo el debate acerca de la educación ante dicha coyuntura; se desarrolló así el debate sobre la educación entre los seguidores de la corriente predominante en la época, el positivismo, y los que la combatieron, los llamados “espiritualistas”: Manuel Vicente Villarán, Alejandro Deustua, Francisco García Calderón, José de la Riva-Agüero y Víctor Andrés Belaúnde.

Manarelli (1999) explica con rigor el problema intelectual del papel de la mujer en la sociedad de Lima del siglo XIX, donde la cultura estamental virreinal es reemplazada por la ilustración primero y luego por el modernismo científico y racionalista, lo que hace que se discuta de manera intelectual la higiene como criterio para definir los roles de género.

Manarelli (2013) analiza las principales propuestas pedagógicas de educadoras, feministas y escritoras entre 1870 y 1930, en sus distintos textos, donde ellas volcaron de manera pública sus opiniones, sobre todo críticas, acerca de la forma en que por entonces se organizaba el Perú y se distribuía el poder. Asimismo, el estudio presenta los antecedentes históricos de la educación de las mujeres en el Perú, mostrando además los debates de la época, tales como la conveniencia de la educación laica frente a la religiosa, la educación infantil y la autonomía de las mujeres; así como la valoración del trabajo como fuente de dignidad, en contraposición a los arreglos conyugales.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar el papel de las mujeres intelectuales peruanas del siglo XIX en los proyectos de instrucción pública femenina del periodo 1900-1910.

1.3.2. Objetivos Específicos

- a) Describir el contexto socioeconómico de la instrucción femenina propuesta en Lima, en 1900-1910.
- b) Identificar las propuestas iniciales de las mujeres intelectuales del siglo XIX sobre la instrucción femenina en Lima.
- c) Analizar los proyectos de las educadoras del periodo 1900-1910, aplicados en la educación pública, y sus consecuencias.

1.4. Justificación

Esta investigación, al estudiar y analizar los antecedentes del surgimiento de la instrucción pública femenina en Lima, busca entender el contexto social del hecho y los obstáculos a la educación de la mujer. De esa manera, mostrando las propuestas de las educadoras de inicios del siglo XX, se reconstruye el proceso de la incursión de la mujer en el aparato educativo.

Por ello, consideramos importante un tema que reconstruye históricamente el proceso en el cual se construyó la propuesta de que las mujeres limeñas debían superar las dicotomías que definían sus roles en la sociedad.

Por tanto, esta investigación desarrolla el tema referido porque consideramos su pertinencia científica, utilizando como fuentes históricas los textos de las autoras citadas, antes perfilados como ensayos literarios o periodísticos, pero en los que hallamos un contenido pedagógico y por tanto histórico. Además, existe una historiografía no solo con

el enfoque del Género, sino también estudios sociales que apuntan a las mujeres como sector social.

Por ello, nosotros lo trabajamos con el enfoque histórico, en el marco del surgimiento de las mujeres ilustradas a inicios del siglo XX. Aquí hallamos su relevancia, sobre todo en el campo teórico, al utilizar las categorías no solo de instrucción y educación, sino de Género, tomado de la antropología.

Finalmente, siendo una investigación viable -por las fuentes existentes- es sobre todo pertinente. Se ha realizado para responder al contexto actual en donde se perfila una recuperación de la presencia de las mujeres -como parte de un grupo social específico- dentro de la historia urbana y nacional.

1.5. Hipótesis

Hipótesis principal

Las mujeres intelectuales peruanas del siglo XIX aportaron el paradigma de la ‘mujer instruida’, que fue tomado por las educadoras del periodo 1900-1910, en sus proyectos de instrucción femenina, finalmente institucionalizados en la educación pública en Lima.

Hipótesis específicas

- a) La instrucción pública femenina en Lima entre 1900 y 1910 se desarrolló en un contexto de crecimiento demográfico y diversificación laboral.
- b) Las propuestas iniciales de las mujeres intelectuales peruanas del siglo XIX desarrollaron el paradigma de ‘la mujer instruida’.
- c) El paradigma de ‘la mujer instruida’ en los proyectos de las educadoras entre 1900 y 1910, fue aplicado en la educación pública y tuvo consecuencias sociales políticas tras dicho periodo.

En el siguiente capítulo veamos nuestro Marco teórico en las bases teóricas sobre el tema de la investigación.

II. MARCO TEÓRICO

El Marco Teórico de esta investigación opta por un enfoque, el de la instrucción, ya que la problematización considera como central el fenómeno de la instrucción pública.

Por ello realizamos una descripción del antecedente intelectual del siglo XIX, seguido en otro capítulo de los proyectos de instrucción del siglo XX escritos también por mujeres; en una relación de causa-consecuencia o antecedente-consecuente.

Con respecto a las políticas educativas en relación a la instrucción de las mujeres, tomamos en cuenta los estudios de Tauzin, Guardia y Manarelli sobre la ausencia de colegios de instrucción femenina en el siglo XIX, excepto el Colegio de niñas de los Sagrados Corazones, en 1855-1862, centro privado de clase alta de instrucción rudimentaria; no había en Lima colegios oficiales para mujeres. Aquí hay otro proceso, en de la modernización burguesa que incluía la educación nacional y programas educativos en función de los ciudadanos, pero que se debían formar dentro de la casa.

Las políticas educativas gubernamentales que impulsaron la instrucción de la mujer adoptaron modelos europeos, sobre todo de la educación francesa, como la Ley Orgánica de Instrucción de 1901; la única división que hace para varones y mujeres es establecer la edad para la Primera enseñanza: desde los seis años hasta los doce y catorce para las mujeres y varones respectivamente. En 1902 otra reforma de secundaria copió el “College” norteamericano al crear las secciones de Ciencias y letras, suprimiendo la división entre colegios y Liceos (Tauzin, 1988).

En la Republica la política paternalista sin embargo ya se planteaba la necesidad de ilustrar a la mujer, para la mejora de la sociedad ante los males de la civilización, la “promoción intelectual de la mujer”. Otras escritoras usaron diferentes estrategias discursivas para proponer una inicial igualdad de los géneros para lograr la ilustración de la mujer (Guardia, 2013: 239). Sin embargo, discrepamos con la visión descriptiva y no histórica de la autora, que solamente aplica algunos hechos a una ideología feminista y sin prestar atención al contexto socioeconómico.

Como segundo enfoque o enfoque secundario, tenemos el de los roles de género, conceptos cuya naturalización impide su cuestionamiento, pero desde diferentes

corrientes, esto ha sido criticado; los roles sexuales y el ejercicio de la sexualidad son construcciones socioculturales motivadas por un mecanismo de control social, y de una reproducción de las estructuras de poder. Además, como dice Patricia Oliart, la categoría mujer se conceptualiza opuesta a la categoría hombre, formando así un binomio excluyente, a partir del cual se articula la distinción de sexo (femenino-masculino), situación en la cual existe opresión social cuando las personas no reproducen los esquemas preestablecidos de acuerdo a lo esperado (Degregori, 2000: 331-334).

Vinculando ambos enfoques, Manarelli (2013) analiza las propuestas pedagógicas de educadoras, feministas y escritoras entre 1870 y 1930, en sus distintos textos, donde ellas volcaron de manera pública sus opiniones, sobre todo críticas, acerca de la forma en que por entonces se organizaba el Perú y se distribuía el poder. Asimismo, el estudio presenta los antecedentes históricos de la educación de las mujeres en el Perú, mostrando además los debates de la época, como la conveniencia de la educación laica frente a la religiosa, la educación infantil y la autonomía de la mujer; así como la valoración del trabajo como fuente de dignidad. Este marco es con el cual estamos de acuerdo.

Por tanto, debemos *definir* cómo la teoría y sus marcos y enfoques se utilizaron en nuestra investigación.

En primer lugar, nuestro marco general está formado por tres marcos específicos:

- a) **Oligarquía:** Forma de dominación política por un grupo minoritario perteneciente a clases sociales que detentan poder económico y social; institucionalización centralizada que asumió el Estado en países periféricos, en la fase capitalista de exportación de materias primas y alimentos, cuando estuvo en manos de las élites señoriales (Contreras y Cueto, 2000). En el Perú, el Estado oligárquico fue políticamente excluyente que limitó la ciudadanía, pues el reconocimiento y ejercicio de derechos civiles y políticos se circunscribió a un reducido grupo de la sociedad; el padrón electoral a fines del siglo XIX representaba a apenas el 2% de la población de ese entonces, siendo entonces un modelo de estado abiertamente antidemocrático, en donde unos pocos eran considerados ciudadanos (Burga y Flores-Galindo, 1994; Klarén, 2004). Su contexto político fue el de la República Aristocrática: la oligarquía surgida a fines del siglo XIX durante el gobierno de Piérola estuvo formada por 25 familias de influencia europea, y tuvo como actor político al Partido Civil, y como

actores sociales y económicos a los terratenientes. Esta oligarquía tuvo tres ámbitos de desarrollo: el Club nacional en Lima, los terratenientes de azúcar en la costa norte, y los terratenientes laneros del sur andino. Así se forma la República Aristocrática, época de 1895 a 1919 caracterizada por el dominio político de esta oligarquía: el periodo más largo de sucesión democrática en la historia del Perú, inicia la historia republicana en el siglo XX, y se caracterizó por la dependencia económica hacia el capitalismo inglés, el desarrollo de nuevas actividades económicas: agro-exportación (azúcar y algodón), extracción cauchera y la petrolera, el predominio político del Partido Civil en el ejecutivo y legislativo, y el surgimiento de los movimientos obreros organizados (Basadre, 2005).

- b) **Instrucción:** Término referido a la acción de adoctrinar y dar a conocer el estado de algo, con un caudal de conocimientos adquiridos; también es el curso que sigue un proceso en el que se está instruyendo. Se refiere, según Patricia Ames, a la formación básica, técnica, de formación elemental, por lo que en épocas antiguas se confundía con la educación; mientras que hoy la instrucción implica las reglas básicas primarias, e incluso las instrucciones de cualquier objeto, o la formación militar; en tanto que la educación implica un proceso mayor y más complejo de cumplir (Degregori, 2000: 357).

- c) **Educación:** proceso de facilitación del aprendizaje mediante conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos de personas; las cuales también son transferidos a otras personas, a través de la discusión, la enseñanza, la formación o la investigación. Se lleva a cabo bajo la dirección de los educadores, y Ames considera que hoy es un proceso complejo de socialización y *endoculturación* a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas y técnicas de estudio y comportamiento ordenadas con un fin social (Degregori, 2000: 358-358).

A esto se añade el referido enfoque del Género:

- d) **Género:** Hay un movimiento social no político basado en el proyecto del reconocimiento de la igualdad de oportunidades y la igualdad de derechos para las mujeres; reconocimiento no alcanzado por factores históricos, costumbres y tradiciones sociales. Actualmente, debido a los cambios económicos, el apoyo social y las reivindicaciones del movimiento feminista y otros movimientos de derechos

humanos, las mujeres tienen acceso a trabajos y profesionalización similares a los de los hombres, además de igualdad jurídica laboral y familiar (Oliart, en Degregori, 2000: 331-334). El concepto central es el Género, que define lo masculino/ femenino no como una realidad natural consustancial al ser humano, sino como una construcción cultural resultado de la inmersión en valores socialmente construidos que originan la concepción de "lo femenino" o "lo masculino". Las características biológicas o sexo, a través de una evolución social, han sido revestidas de comportamientos, actitudes, percepciones, pensamientos; que la humanidad ha impuesto a la mujer, ligando a las características biológicas sexuales una imagen concreta de lo que "debe" ser, creando la relación entre sexo (macho/hembra) y género (Oliart, en Degregori, 2000: 337-346)

Por tanto, tenemos tres marcos específicos y el enfoque del Género. Sin embargo, como referimos, la problematización considera como central el fenómeno de la instrucción, por lo que se optó por el enfoque de la instrucción pública. Así, en nuestro segundo marco específico, el de la *Instrucción*, desarrollamos nuestras dos variables de investigación: Instrucción del siglo XIX, e Instrucción pública del periodo 1900-1910. Cada variable con tres dimensiones.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

La tesis es un estudio descriptivo-analítico, sobre las variables ‘Instrucción en el siglo XIX’ e ‘Instrucción pública del periodo 1900-1910’, que responderá a las preguntas de la problematización.

3.2. Ámbito temporal y espacial

Por lo referido en la problematización y como se ha visto en los antecedentes, tenemos una investigación de tipo *descriptivo y analítico*, aplicando el procedimiento de análisis y síntesis y relacionando dos ámbitos:

- Ámbito temporal: 1900-1910.
- Ámbito espacial: Ciudad de Lima.

3.3. Variables

En el cuadro se muestra la operacionalización de nuestras dos variables, sus dimensiones y sus indicadores:

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Instrucción, siglo XIX	Género	Población de Lima por sexo, por etnia y con o sin profesión.
	Normativa	Ley de 1850, Reglamento de 1876.
	Propuestas en el siglo XIX	Textos de autoras. PEA femenina según tipo de ocupación.
Instrucción pública, 1900-1910	Propuestas	Textos de educadoras.
	Legislación	Población femenina instruida.
	Instrucción pública femenina	

3.4. Población y muestra

El cuadro anterior define una muestra documental, hemerográfica y bibliográfica.

3.5. Instrumentos

A la muestra se le aplica como instrumentos las fichas bibliográficas y hemerográficas, y las fichas de análisis. Por tanto, la *técnica principal de investigación* es el fichaje, utilizando como instrumentos las fichas bibliográficas, de registro, textuales y de comentario; lo que se aplicó al consultar en la Hemeroteca de San Marcos, la Biblioteca Nacional de Lima, y en la Biblioteca del Centro Flora Tristán.

3.6. Procedimientos

Con los instrumentos referidos se realizó el siguiente procedimiento:

- Se hizo una investigación historiográfica y hemerográfica, en los estudios históricos hechos sobre el contexto del periodo.
- Del material se hizo una transcripción, procesamiento y ordenamiento, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.
- Se aplicó el análisis y la síntesis.
- Se organizó el trabajo de investigación en tres partes en forma de resultados: el contexto social, las propuestas de las pensadoras del siglo XIX, y los proyectos de las educadoras en el periodo 1900-1910.

3.7. Análisis de datos

El *análisis* aplicado se hizo sobre los textos referidos de las autoras de los siglos XIX y del periodo 1900-1910; además, se analiza el discurso de las propuestas intelectuales sobre instrucción. A través de esto, se contrasta el contenido de análisis bibliográfico con lo que se buscaba demostrar en la Hipótesis. El *análisis* correspondiente implica describir y explicar las variables referidas, contrastando el contenido de análisis bibliográfico con lo que se buscaba responder las interrogantes de la problematización.

IV. RESULTADOS

4.1. Lima, 1900-1910

En este primer resultado se desarrolla el contexto económico y social de nuestro estudio, en el espacio de la ciudad de Lima desde la segunda mitad del siglo XIX. La oligarquía se describe como el sector social dominante y se añaden los sectores sociales subalternos, entendiendo el grupo femenino como independiente.

a) Modernización de la capital

El Perú en la última década del siglo XIX y las dos primeras del Siglo XX continuaba siendo un país desarticulado, con una economía basada en las haciendas agroexportadoras de la costa norte y en menor grado del interior; además de una reducida extracción minera, como afirman Burga y Flores Galindo (1994: 27-40).

Otro sector productivo secundario pero importante era el de las lanas del altiplano sur andino, que se exportaban en un sistema alimentado por el capital mercantil inglés que formaban sus propios circuitos comerciales de exportación, según Burga y Reátegui (1981: 7-9). Peter Klarén confirma todo este proceso de exportación:

Los exportadores peruanos, ayudados por una tasa de cambio favorable luego de la devaluación del sol de 1892, lograron ampliar la producción y la venta de productos agrícolas como el azúcar, la lana, algodón, y minerales industriales. Las ganancias fueron entonces reinvertidas en la modernización... también fueron reinvertidas en las manufacturas locales (2004: 256)

Entonces, había también un desarrollo incipiente de las primeras industrias, en la forma de manufacturas elementales, y eso llevó también al desarrollo de unas finanzas cada vez más fuertes a partir de la exportación:

Las fábricas de derivados de harinas aparecieron en 1900, las de gaseosa en 1902, y en la década de 1920 se introdujo la industria del cemento, de rápido crecimiento por la expansión urbana... en 1899 la familia Prado fundó el Banco Popular, para financiar sus actividades mercantiles empresariales; en 1900 apareció la sociedad

anónima La Colmena, en 1920 el banco Anglo Sud Americano, y en 1922 el Banco de Reserva. En la década de los 20 se quiso crear un Banco de la Nación para regular el circulante y regularizar el presupuesto y financiar las obras (Caravedo, 1982: 12).

La anterior referencia se confirma en autores posteriores, acerca de una actividad financiera que poco a poco empezó a incluir bancos e instituciones crediticias:

Una red financiera ampliada que incluía bancos y otras instituciones crediticias facilitó la movilización y el flujo de capital, tanto al sector exportador como al manufacturero. El capital bancario se cuadruplicó en una década, y en 1896 se abrió una Bolsa de Valores. El nuevo sistema financiero fue tan exitoso que en 1898 el gobierno de Piérola logró financiar su déficit presupuestario con la emisión de nuevos bonos (Klarén, 2004: 257).

El dato anterior nos lleva a deducir entonces que el gobierno, en este caso el de Piérola, contaba ya con los recursos necesarios para la modernización, diversificación y expansión del país, gracias a la unión de varios factores, entre ellos el consenso político de los partidos, lo que debía llevar a una modernización de la administración pública y de la especialización en actividades económicas, profesionales y administrativas.

Por ello, pese a la dependencia del poder regional de los gamonales para mantener el orden en el interior, sin embargo, se desarrollaba también otro sector como la minería,

...donde los numerosos mineros peruanos vendieron al capital extranjero sus minas no por crisis o por incapacidad, sino por los precios y los intereses mineros locales, lo que hizo que los mineros peruanos ciertamente se ven beneficiados por las ganancias financieras (Thorp y Bertram, 1978: 85).

A ello habría que añadir el cultivo y exportación del algodón, de rápida expansión entre 1905 y 1920, la exportación regional pero corta del caucho, y sobre todo el petróleo y sus derivados industriales desde 1890 (Klarén, 2004: 264). Con estos rasgos económicos, una sociedad oligárquica predominaba en el poder, y en la capital empezaría de manera inevitable un proceso de lenta modernización, desde fines del siglo XIX, y no solo por su crecimiento demográfico. Esto se debía a que, siendo la oligarquía en el poder una élite eurocéntrica y afrancesada, estaba formada por muchos grupos incluso contrapuestos, con intereses diferentes:

Si bien la oligarquía no era omnipotente, fue más moderna y empresarial de lo que hasta ahora se ha dicho... no le faltó un proyecto de desarrollo capitalista... las políticas que prescribió para el crecimiento y la modernización subrayaron la liberalización del patrimonialismo... y el desarrollo de la infraestructura, como líneas férreas, carreteras y obras de urbanización (Klarén, 2004: 270-271).

El resultado fue un conjunto de obras públicas, que ya fueron descritas por Burga y Flores Galindo en los años 80:

Lima aún estaba rodeada de fundos, pero el cemento y el asfalto inician su marcha y en 1908 ocupaba la urbe un total de 1292 hectáreas... el crecimiento demográfico comenzó a rebasar las posibilidades de previsión y ordenamiento, y Lima comienza a convertirse en una ciudad populosa y agitada. En 1909 ya se analizaba el problema de la vivienda en la capital, de la mano con la tesis de Enrique León García (1994: 30-31).

Sin embargo, al lado de una esperada modernización, también Lima crecía de manera desordenada e incluso se tugurizaba, porque en el perímetro central de la urbe, al lado de las grandes casonas, coexistían decorosas viviendas de la naciente clase media, junto a viejas mansiones subdivididas. La población del país había crecido de 2.7 millones en 1876, a 3.7 millones en 1900, y a 4.2 millones en 1910; la población de Lima, de 104,000 en 1891 a 141,000 en 1908 (Klarén, 2004: 273).

Ante ello, hubo que aplicar una necesaria, pero modesta política de crecimiento urbano, en obras arquitectónicas y de desarrollo urbanístico, y de mejoras en servicios públicos.

Desde 1901, el municipio invierte en la infraestructura urbana: se reforma la Plaza de Armas, se pavimentan pistas, se hacen obras de canalización y se instalan en la ciudad baños públicos. Sabemos que la implantación de estos servicios públicos ejerce una fuerte influencia en la vida cotidiana de las personas y redefinen espacios privados y públicos. A partir de 1902 las calles se iluminan con luz eléctrica y los habitantes de la ciudad transitan por avenidas anchas como el Paseo Colón y la Colmena. En 1904 aparece el primer ferrocarril a electricidad trans-urbano que conectaba Lima con Chorrillos (Burga y Flores Galindo, 1994: 32-33).

Hubo, además, como otro factor de crecimiento de la población limeña a partir de 1890, la mejora general de la salud pública, ya que con la urbanización y la modernización

llegaron mejores instalaciones sanitarias y una mejor atención médica que disminuyó la mortalidad y mantuvo sostenida la “modernización demográfica” (Klarén, 2004: 274).

Lo más importante, los años de 1895 a 1930 son un periodo de transición muy importante, de estabilidad política, con diferentes gobiernos civiles que administran el Estado y no hay injerencia de caudillos; marco básico para las instituciones públicas.

El Estado pierde rasgos patrimoniales, se moderniza. El escenario urbano limeño se modifica. Los habitantes pasan de 140 mil en 1908 a 223,000 en 1920. La vida pública de la ciudad se iluminaba hasta 1886 bajo la luz de gas. En 1895, se instaló la primera transmisión de luz eléctrica. En 1907 el tranvía eléctrico empieza a recorrer Lima. Las carretas y carruajes son desplazados... Pese a los cambios, el sistema del honor sigue dando pautas de conducta y las calles no eran apropiadas para la reputación femenina. Pero para las mujeres de menos estatus, la calle es lugar de trabajo (lavanderas, vendedoras) y el lugar de la vida social (Manarelli, 1999: 31-33).

De la cita anterior podemos inferir que la modernización urbana tiene consecuencias en las relaciones entre hombres y mujeres. La autora sostiene que desde 1901 el Municipio de Lima invierte en infraestructura urbana, reformando la Plaza de Armas, pavimentando las pistas e instalando baños públicos, con la consecuencia que tiene todo esto:

Estos servicios ejercen fuerte influencia en la vida cotidiana, y redefinen espacios privados y públicos. Si bien no se difunden de manera homogénea, algunas mujeres pudieron acceder a estas comodidades. Para las mujeres esto significó aliviar las tareas domésticas. La higiene, que implicaba reformular los vínculos entre las personas, empieza a tomar fuerza y se convierte en una esfera pública. Desde 1902 las calles tienen luz eléctrica, en 1904 aparece el primer ferrocarril a electricidad entre Lima y Chorrillos, y en 1906 aparece el tranvía eléctrico urbano, que permite viajar entre Lima y Callao en 1907 (Manarelli, 1999: 35).

Es decir, hay una innegable modernización de Lima, y de las referencias anteriores se interpreta un crecimiento y modernización indudables de una urbe con crecimiento urbanístico. Y al lado de eso, Lima fue también el marco de nuevas políticas culturales, y por lo tanto de las políticas educativas del mismo tipo. Sin embargo, estas propuestas eran ejercidas a partir del grupo social dominante, la oligarquía, que hay que definir.

b) Oligarquía limeña

La oligarquía fue un sistema social de dominio surgido del estamento dominante criollo. Este sector surgió en el mismo siglo XVI, tras el proceso de la conquista, donde se articuló, como dice Julio Cotler, una sociedad colonial segmentada:

La población conquistada, de numerosos grupos étnicos, fue englobada en la república de indios... mientras que el “común” por su condición “minusválida” fue sometido a “protección” a fin de impedir que las exacciones de los españoles atentaran contra su reproducción social y no pudieran prestar su contribución a la Corona y a la Iglesia. El soberano organizó el cuerpo social en función de criterios raciales, y establecía “pactos” por separado con cada parte, sentando... la relación entre monarca y vasallos (2005: 30).

En la cita anterior se vislumbra el origen de los *estamentos*, segmentos que tenían entre sí una relación de dominación y subordinación basada en el patrimonialismo, que regularizaba todas las relaciones sociales entre ‘grupos con privilegios comunes’, que en el Perú del XVII y XVIII funcionaron como *estamentos* sociales. La consecuencia fue que en Lima se vivía más cerca de España que del país, al ser el Perú una nación asimétrica en extremo, y donde debido a la economía de extracción elemental y primaria, pese a la modesta industria, existía sobre todo una mentalidad agroexportadora y dependiente, que era predominante (Burga y Flores Galindo, 1994: 105-125).

En resumen, la estructura colonial al organizarse estamentalmente, fragmentó los intereses sociales, impidiendo la identidad común, aunque surgieron grupos como los comerciantes, que lograron unirse a la nobleza y la administración, ganando posiciones que aumentaron su prestigio social y poder político. Ese fue el origen de la aristocracia criolla:

Asociaba a terratenientes, comerciantes y nobles que... fue fusionándose con la administración colonial. En el otro extremo... una abultada categoría, las castas y los indios forasteros... La reorganización borbónica fue más allá de la redefinición de las jurisdicciones virreinales y el libre comercio. Se propuso centralizar “estos y esos reinos” implantando normas universales que atacaban los viejos y nuevos “derechos adquiridos” de todos los grupos de la sociedad estamental y corporativa, con la consiguiente limitación de los poderes locales. En una palabra... constituir

en España una monarquía absoluta atacando las bases patrimoniales sobre las que hasta entonces se apoyaba el Estado (Cotler, 2005: 74-76).

Se puede deducir de la extensa cita anterior el conflicto social, como respuesta a ese dominio, y por ello entre la población criolla nació el “temor al indio”, el peligro de la emergencia política de la masa indígena. Los criollos buscaron defenderse de los indios y negros, negando su apoyo incluso a los criollos rebeldes de las provincias. Por ello, Cotler añade que la falta de una elite “peruana” contribuyó al empobrecimiento, al aislamiento regional y a la “feudalización” del país, reforzando las estructuras coloniales en una nueva dominación política. Hugo Neira señala que dicho criollo no es ni indio ni europeo, es alguien nacido en la colonia, pero de clases altas y medias; de raíz costeña y en especial limeña, se antepone a todo lo andino, aunque es parte de nuestra cultura.

Criollo tampoco representa lo occidental, es la simbiosis de lo negro y lo propio, palabra despectiva en el siglo XVI, pero alta en el XVIII, siglo de “sabios criollos”, de las luces y de la independencia; la palabra engloba todas las diferencias y similitudes de nuestra cultura, y por ende definir lo criollo en un solo término, es como definir al peruano, casi imposible (Neira, 1997: 122-1123).

Entonces, la Independencia logró una refeudalización del país. Rotos los lazos con España, la aristocracia criolla no pudo gobernar, y el cuerpo social se fragmentó en parcelas gobernadas por grupos señoriales con importante autonomía como para decidir la suerte de sus jurisdicciones; origen del clientelismo. Por lo tanto, la sociedad peruana se basa en una dominación social de naturaleza señorial y estamental, fundamento del enfrentamiento que existe hasta hoy en el Perú:

La adscripción a una de las categorías estamentales definía el estatus, el prestigio y el poder de los grupos sociales. Esta situación contribuía a una imagen “dualista” de la sociedad que oponía social, racial, cultural y regionalmente, Lima y el Perú Profundo: costeños y serranos; blancos, mestizos e indios; occidentales y andinos, modernos y tradicionales. Esta imagen dualista no lograba ocultar la dominación de los “blancos” sobre los otros grupos socio-raciales del mosaico étnico-social el país, por lo que un “colonialismo interno” combinaba la dominación racial y clasista (Cotler, 2005: 15).

De aquí entonces viene el estatus y prestigio que debía tener el grupo dominante criollo, incluso en la república, para predominar. Vemos entonces una continuidad entre el periodo colonial y el republicano, porque pese a los cambios, la estructura colonial seguía influyendo en la configuración social.

Este sector dominante criollo predomina y ejerce su hegemonía a partir de relaciones estrechas y excluyentes, y eso es la *oligarquía*. Definiéndola mejor, la oligarquía es la forma de dominación por un grupo minoritario perteneciente a clases sociales que detentan poder económico y social; institucionalización centralizada que asumió el Estado en países periféricos, en la fase capitalista de exportación de materias primas y alimentos, cuando estuvo en manos de las élites señoriales (Contreras y Cueto, 2000: 185).

La base del dominio de la oligarquía criolla es la vigencia de esa “herencia colonial” que favorecía las divisiones sociales, étnicas y regionales; el autoritarismo; las relaciones patrón-cliente, y las fragmentaciones. Esto se vio de manera trágica durante la Guerra con Chile, donde pueblos enteros declararon su “neutralidad” en el conflicto a fin de eludir el pago de las contribuciones forzosas, alegando que ellas no tenían nada que ver con el Perú.

Ello solamente alimentó más el racismo de los criollos. En el siglo XX continuó el problema. Para enfrentar las protestas, los presidentes de la República Aristocrática, sobre todo Leguía en 1908 -y también en 1919 ya en el Oncenio- usaron la tradición colonial de “encabezar” el poder retomando las viejas prácticas patrimoniales. Aunque esto escapa de nuestro periodo de tiempo investigado, refleja la situación que existía antes y después de 1900-1910: se legitima la estructura social. La debilidad histórica de la sociedad peruana se debió a que no contaba con fundamentos reales para cohesionar sociedad y Estado, lo que facilitó la penetración del capital extranjero, y reforzó la situación colonial.

Por consiguiente, en ningún momento de la historia peruana puede hablarse, con un mínimo de responsabilidad, de la existencia de un margen de autonomía de la clase dominante y del Estado, respecto a los intereses del capital extranjero, que permitiera la acumulación de recursos suficientes para satisfacer las más urgentes exigencias populares (Cotler, 2005: 337).

A eso se debe que, en una sociedad así desestructurada, se enfoque a cada grupo social por separado, y debemos referirlos así. Al referirnos a la cultura criolla, entonces, hablamos de las manifestaciones culturales de la sociedad criolla o blanca originada en el

estamento español dominante en la colonia, y que perdura en los siglos XIX y XX. Contreras y Cueto comparan las oligarquías de Sudamérica:

En América Latina, ha tenido cuatro grandes características: sistema de dominación excluyente que negó a las mayorías el participar en la deliberación política, económica y social; como actor principal, la clase terrateniente, titulares de la propiedad de la tierra y protagonistas de este proceso, y cuyo poder le permitió consolidar su hegemonía en un sistema al que lograron poner al servicio de sus intereses; un modelo económico hacia afuera que privilegió la exportación de materias primas al mercado exterior, generando una enorme brecha entre los sectores vinculados al mercado exterior tecnificado y los sectores de producción local; y la consolidación de su posición a partir de una red de relaciones parentales (Contreras y Cueto, 2000: 186).

De la interpretación de la extensa cita anterior, podemos aplicarlo con mayor razón al Perú, y los países vecinos como estados oligárquicos que fueron sistemas de dominación racial, étnica y social, de las élites sobre sociedades multiculturales, cuya población fue sometida por relaciones de servidumbre y discriminación étnica. Eso explica el tipo de estado que la oligarquía construyó, el mismo que respondía exclusivamente a sus demandas, y que garantizó y protegió sus intereses como si representaran a toda la nación.

Eran treinta o cuarenta familias notables, con grandes intereses en la costa, grupo al que pertenecían los grandes propietarios urbanos, los grandes hacendados productores de azúcar y algodón, los hombres de negocios prósperos, los abogados con los bufetes más famosos, los médicos de mayor clientela, los catedráticos... (Basadre, 2005, X: 144).

Así, podemos decir que el estado oligárquico fue además de criollo y excluyente, patrimonialista, pero sobre todo desarrolló una sociedad altamente jerarquizada, donde se consolidaba de manera jerárquica su aparato público: el resultado fue el Estado oligárquico, que, en el Perú, fue políticamente excluyente que limitó la ciudadanía, pues el reconocimiento y ejercicio de derechos civiles y políticos se circunscribió a un reducido grupo de la sociedad; el padrón electoral a fines del siglo XIX representaba a apenas el 2% de la población de ese entonces, siendo entonces un modelo de estado abiertamente

antidemocrático, en donde unos pocos eran considerados ciudadanos (Burga y Flores-Galindo, 1994: 131-142).

En el Perú, a diferencia de América Latina, el proceso oligárquico se inició tardíamente, y por ello tuvo a la oligarquía más duradera del continente. Esta oligarquía criolla tendría, en la historia del Perú, tres etapas:

De 1890 a 1930 la oligarquía ejerce hegemónicamente y de manera directa el poder político. De 1930 a 1968 la oligarquía ejerce el poder “desde el balcón”, conserva su poder económico intacto, pero ejerce el poder político de manera indirecta, por intermedio de caudillos civiles y militares a quienes apoya y financia. Podemos considerar una tercera etapa, desde 1968 hasta 1990, cuando estando la oligarquía prácticamente extinguida, muchas familias y grupos que la conformaron lograban preservar ciertas cuotas de poder económico (Cotler, 2005: 11).

Este régimen fue considerado históricamente como una ‘República Aristocrática’, a partir del régimen de Piérola y estuvo formada por familias de influencia europea, y tuvo como actor político al Partido Civil, y como actores sociales y económicos a los terratenientes, quienes, gracias a sus lazos de parentesco y familiaridad, lograron fortalecer endógenamente su poder político; dicha oligarquía tuvo tres ámbitos de desarrollo: el Club Nacional en Lima, los terratenientes del azúcar en la costa norte, y los terratenientes laneros del sur andino; así se forma la República Aristocrática, época de 1895 a 1919 caracterizada por el predominio político del Partido Civil en el poder ejecutivo y legislativo (Klarén, 2004: 266-272).

Ya en el siglo XX, Basadre añade que con el fenómeno de la aristocratización en las ciudades “el Perú rural se llena de movimientos subversivos liberales, sobre todo en el primer gobierno de Leguía” (2005: 180). Escribirá Basadre en sus *Bases Documentales*:

Todo se debía al control civilista de los mecanismos electorales, al lado de la crisis interna de la agrupación civilista luego del advenimiento de Leguía en 1908... los brotes insurgentes de las clases medias y populares, ahogadas con Piérola y triunfantes con Billinghurst en 1912-1914, son incontrastables con Leguía en 1919 (1971: 621).

En este periodo la oligarquía criolla, que Basadre llama “aristocracia” peruana es un conglomerado aún más sólido, porque fue secundado entre 1895 y 1914 por la burocracia

militar, a nivel urbano. Y a nivel rural, “el 90 % del Perú de esa época, la aristocracia está secundada por los hacendados del norte... las fuerzas directivas de la 'República aristocrática', las clases altas asumiendo directamente el comando del país de 1899 a 1919’ ’ (1971: 630-631).

En resumen, pese a los conflictos políticos y sociales entre sectores altos, la sociedad se mantiene tradicional y conservadora, y un reflejo de ello era la posición subalterna de las mujeres, aunque sin embargo habrá casos de modernización, de costumbres nuevas, e incluso de rechazo al conservadurismo de la cultura criolla hegemónica en el Perú oligárquico. Basadre ya lo había percibido en sus primeros trabajos:

... mantuvieron su vestido típico, la saya, expresión del estatismo social... perdurabilidad que va contra la mudabilidad que por antonomasia caracteriza a la moda... empero... las manifestaciones modernas tienen el mismo efecto que el modernismo en literatura: a nivel de las elites se introdujo la afición por las carreras de caballos, la ópera y más tarde por el cine. La introducción de la ópera, que empezó a competir con el teatro, significó la apertura de un escenario de enfrentamiento entre lo tradicional y lo cosmopolita... hubo enfrentamientos así por motivos artísticos a mediados del XIX (1980: 169-171).

Entonces, en la Lima conservadora y aristocrática, donde ejercía su poder la oligarquía, se empezaron a vivir también ciertas políticas culturales, y también educativas. Los intelectuales de la oligarquía, influenciados por las ideas de modernización económica y de orden político, se inspiraban en el positivismo europeo.

Como dice Osmar Gonzales, para la oligarquía culta, el progreso del país consistía en el crecimiento de una economía de exportación, el libre comercio, una democracia limitada y el desarrollo de una educación técnica: el paradigma modernizador que *debía* oponerse a los sectores feudales del país, combinando positivismo y tradición (1996: 219-222). Fue así como la oligarquía generó una intelectualidad reformista, modernista, universitaria, pero siempre cristiana, la “aristocracia de la inteligencia”. Su manifestación fue el grupo llamado los *Arielistas*, presente desde 1905 con Francisco García Calderón:

El mundo cultural limeño se circunscribía a dos centros: la universidad, y el claustro jesuita de San Pablo en donde funcionaba la Biblioteca Nacional. Era una sociedad de analfabetos y donde las mujeres no tenían acceso a la alta educación de la

universidad... en este pequeño mundo cultural aparece fulgurante la obra del precoz intelectual limeño José de la Riva agüero. Plantea el carácter criollo de la literatura peruana, parte de la *castellana* y por lo tanto *provincial*. Pero no todo es sosiego en la Lima del 900. En las calles empiezan las protestas de los trabajadores, el anarquismo, la prensa laboral, y en 1905 se celebra por primera vez el Día del Trabajo. Matías Manzanilla presentó ese año en el Congreso su proyecto de jornada de 9 horas de trabajo, aprobado recién en 1911. Y en 1911 los obreros de Vitarte llaman al Primer Paro General (González, 1996: 82-83).

En esta extensa cita vemos una referencia clara a la situación de la mujer. Pero ante la oligarquía, el proceso intelectual tiene un ritmo autónomo: “La opinión pública se incrementa, aparecen Revista Universitaria, Revista Histórica, Lima Ilustrada, Variedades. Y en 1908 en el Primer Congreso de Estudiantes, en Montevideo, por el Perú estuvieron Belaunde, Manuel Prado y Oscar Miró Quesada, quien pide crear el Centro Universitario en setiembre de 1908” (González, 1996: 86-87).

Los *Arielistas* proponían específicamente que la educación fuera considerada como una manera eficaz de socializar a los inmigrantes, y de promover el progreso; era una utopía educativa, pero era sobre todo una utopía aristocrática (Contreras y Cueto, 2000: 213). En el grupo arielista, aparentemente el más moderno era Riva Agüero, quien viajó por todo el país y rompió con la tradición inamovible del mundo costeño exclusivo. Sin embargo, el resto del grupo es conservador, aristocrático, europeísta, seguían a Ernest Renán y a Maurice Barrés; rescatando las tradiciones como elementos espirituales para construir la continuidad nacional:

El caso más extremo y representativo de esta visión tradicionalista lo vemos en Riva Agüero.... García Calderón es más moderno, atento al mundo contemporáneo. Entre ambos, el que más teorizó sobre el tema fue Belaunde, para quien la formación de un alma nacional está ligada al tradicionalismo evolutivo: el ser nacional es una herencia a la que se siguen sumando elementos nuevos... En cambio, para Riva agüero la Historia es el bastión del alma nacional, el eje de la regeneración.... Y para todos, era imperioso construir un discurso nacional frente a los problemas territoriales del país, una cuestión nacional (Gonzales, 1996: 228-233).

Interpretando este contexto, entonces, en resumen, en los años que van de 1895 a 1930, hay un periodo de conservadurismo y consenso conservador, con estabilidad política y diferentes gobiernos civiles que se suceden en la administración del Estado, en contraste de toda la historia republicana anterior, es bastante reducida.

Sobre todo, al lado de la oligarquía había, además nuevos sectores sociales que emergían del desarrollo económico: la clase media de los profesionales -médicos, maestros, burócratas- pero también la clase obrera de los artesanos.

c) Los sectores subalternos

A pesar de la evidente modernización de la urbe limeña, gobernaba la oligarquía, que ocultaba el hecho de que ser un sector social dominante eurocéntrico y afrancesado, que apenas si sabía algo del resto del país, salvo por las visitas ocasionales a sus haciendas principalmente en la costa. En consecuencia, su lejanía social de las masas y la imagen inherentemente racista de los indios y otras castas se vio acrecentada por su total ignorancia del interior, al cual muy pocos de ellos conocían.

Esto ocurría, a pesar de las modificaciones del escenario urbano limeño, y del surgimiento de nuevos sectores sociales... el número de habitantes de la capital creció a ritmo acelerado: en 1908 Lima tenía a 140,884 personas, en 1920 eran ya 223,807 y en 1931 llegaban a 376,500 (Burga y Flores Galindo, 1994: 32).

De estas cifras, un sector intermedio es el de la clase media profesional, pero el sector social más estudiado es el de la clase obrera, aparecida a partir de los artesanos de los nuevos sectores de manufacturas aparecidas desde el siglo XIX (Sulmont, 1975: 14-15).

Burga y Flores Galindo añaden que la formación de la clase obrera en la ciudad de Lima fue muy distinta a la que sucedía en todo el Perú, donde podían encontrarse trabajadores en fábricas, molinos, tiendas y construcciones, así como en los muelles del vecino puerto del Callao; se organizan primero en mutuales, asociaciones de apoyo mutuo; luego en gremios y finalmente en sindicatos, a partir de la ideología anarquista llegada de los migrantes europeos y finalmente organizados a partir de doctrinas anarco-sindicalistas (1994: 233-250).

Sus primeras luchas implicaron protestas para mejorar las condiciones de vida, siempre pésimas a pesar del crecimiento económico oligárquico; además, tenían acceso en gremios e instituciones populares, a dirigentes políticos e instituciones nacionales y extranjeros y a las ideas de periodistas e intelectuales, con los que podían contar para apoyarlos en sus demandas y en sus movilizaciones. (Contreras y Cueto, 2000: 210).

Klarén enfoca de otra manera el surgimiento de la clase obrera en Lima. Al expandirse y urbanizarse la población, también lo hacía la mano de obra de la economía de exportación.

El sector moderno era de las haciendas azucareras, aldoneras y las minas y talleres ferroviarios, unos 120,000 trabajadores en la década de 1890... pero varios factores retardaron su organización en gremios, como el aislamiento y lejanía de los sectores laborales urbanos más dinámicos, sobre todo en Lima, y el control de los empleadores. Los disturbios de obreros azucareros de 1910 en Trujillo fueron sofocados rápidamente (2004: 274).

Los datos anteriores se aplican a todo el país, de manera general, pero las cosas fueron diferentes específicamente en Lima, donde se hallaban los obreros de fábricas y construcciones al lado de los portuarios del puerto del Callao. Considera Klarén que, incluyendo a los artesanos, el número de obreros creció en Lima de 9,500 en 1876 a 24,000 en 1908 y 44,000 en 1920, mientras que las cifras del Callao se elevaron a 4000 en 1905 y 8400 en 1920.

La lucha colectiva de los artesanos y obreros se remontaba a 1850, y al estar concentrada en Lima-Callao para fines del siglo XIX la clase obrera de Lima-Callao era más dinámica que los del interior, conocían de motines y huelgas, y después de 1895 podían organizar ya protestas y huelgas industriales entre los obreros textiles, panaderos, bancarios y ferroviarios, pero se limitaban a cada sector. Originalmente mutualistas, iniciado el nuevo siglo, los anarco-sindicalistas emergieron como un desafío al mutualismo, que rehuía los enfrentamientos, y el anarco-sindicalismo prosperó en las condiciones laborales: la primera gran huelga bajo influencia anarco-sindicalista fue en 1904 en el Callao.

Por tanto, tenemos una clase obrera, y una clase intermedia de profesionales que surge entre la oligarquía y los obreros. Ante el germen de una clase media y una clase obrera al mismo tiempo, en Lima durante la primera década del siglo XX no solo debía modernizarse la urbe, sino también la cultura y la educación. Esto era importante por el

crecimiento de la población en Lima, y este es *nuestro primer indicador a analizar, el de la población diferenciada por sexos*, como vemos en la siguiente tabla.

Tabla 1
Provincia de Lima, población total en 1876 y 1908

1876	1908
hombres 66,763	hombres 89,779
mujeres 54,231	mujeres 83,148
total 120,994	total 172,927

Elaboración propia a partir de los datos estadísticos en FRANCKE, 1984: 194

Vemos en las cifras que, si la población masculina aumentó un 30% en treinta años, es llamativo que la población femenina en toda la provincia lo hizo en casi un 40% en ese mismo lapso de tiempo.

Esto ocurre precisamente cuando a inicios del siglo XX surgió un nuevo ideal de lo femenino, en el cual el modelo de la mujer criolla, que venía de la colonia, fue criticado por un nuevo modelo que afirmaba la capacidad intelectual de la mujer y su papel social en el progreso de la nación. Ello se debió al desarrollo económico y social, ya que la aparición de los obreros llevó al primer intento de organización sindical. Fue por ello que, ya para la década de 1920, periodo fuera de nuestro marco de tiempo, pero importante y necesario de ser citado, la ciudad logró un crecimiento vertiginoso, incluso con las mujeres en las universidades; ello en los años 20 generaría cambios en la vida cotidiana;

el hogar dejaba de ser una estructura de producción y la actividad laboral se diferenciaba de éste. En nuevos espacios laborales se creaban otras formas de relación y se debilitaban las actitudes serviles. El espacio público iba encontrando contornos más claros (Manarelli, 1999: 39-41).

Esto se logró, precisamente, por las nuevas miradas y proyectos femeninos desde fines del siglo XIX, acerca de la maternidad, el cuidado de los hijos y la constitución del hogar; desde 1870 hasta 1910 hubo nuevas propuestas que superaban las viejas ideas que restringían el desarrollo de la educación integral de las mujeres y que impidieron alcanzar una educación superior que contemplara el conocimiento científico y profesional.

Un segundo criterio de nuestra variable de población es el étnico, ya que en la provincia de Lima la población femenina era heterogénea, sobre todo en cuanto a la etnia.

Tabla 2
Provincia de Lima, población femenina según etnia

1876	1908
blancas 22,329	blancas 36,592
indias 12,309	indias 13,053
negras 6,397	negras 5,297
mestizas 13,062	mestizas 27,994
amarillas 134	amarillas 96
total 54231	total 83148

Elaboración propia a partir de los datos estadísticos en FRANCKE, 1984: 196.

Aquí vemos que la población femenina blanca aumenta poco, la india también poco, las etnias negra y amarilla incluso se reducen, *pero las mujeres mestizas aumentan a más del doble*. Es una masa de población que, en Lima, sigue las pautas de conducta de la mayoría y entonces, aun iniciado el siglo XX, en sus modas, educación y trato, estas mujeres no vivían lejos del ambiente y de la psicología de sus madres y de sus abuelas.

Sin embargo, debido al crecimiento económico comenzaron a buscar trabajo en las casas de comercio y en las oficinas públicas y en algunos casos llegaron a tener tiendas propias. Fue el primer paso. Por lo tanto, vemos que los nuevos sectores sociales, en el polo opuesto a la oligarquía era de los profesionales de clase media, pero sobre todo la nueva clase obrera, la de los artesanos y obreros acompañados, por supuesto, de sus mujeres. Y muchos de esos obreros de ambos sexos son mestizos, ya presentes en la urbe limeña. Su presencia y su crecimiento se debieron sobre todo al desarrollo económico, comercial y artesanal.

Por tanto, como hemos visto, nuestro primer resultado perfila el contexto de modernización de la capital, donde al lado de una oligarquía dominante hubo un creciente sector subalterno de trabajadores de ambos sexos. En esta coyuntura, la modernización misma exigía cambios en la tradicional instrucción pública nacional, en la forma de políticas educativas gubernamentales, que veremos en nuestro segundo resultado.

4.2. Proyectos de instrucción femenina

Como vimos en el resultado anterior, en un contexto de modernización acelerada se hizo necesaria la instrucción general. Y debía incluirse al sexo femenino. El marco general de esto es, entonces, la visión de los géneros en la sociedad. Por ello, como un concepto teórico introductorio a nuestra investigación, veamos primero el Género, para luego ver la normativa educativa del siglo XIX, otro antecedente; y también la obra de las pensadoras del siglo XIX.

a) *Género y mujer en el Perú*

Hay que empezar hablando de la mujer como ser humano del sexo femenino, especificidad basada en distinciones de género de carácter cultural y social que se le atribuyen, además de las diferencias sexuales y biológicas de la hembra en la especie humana. El sexo es entonces, el conjunto de diferencias biológicas entre hombres y mujeres.

A nosotros nos interesa el Género, “el conjunto de construcciones sociales y culturales: asignación diferenciada de roles y atributos, prohibiciones diferenciadas, derechos y obligaciones distintas, vestido y ornamento”. Históricamente, se ha hecho creer durante siglos que los distintos roles asignados a hombres y mujeres eran naturales y no producto de relaciones humanas. El enfoque de género, por tanto, comienza por distinguir las diferencias biológicas de aquéllas construidas social y culturalmente, mostrando que lo cultural no es natural, es la variedad de expresiones de cultura a cultura.

El sistema sexo-género reposa sobre esta construcción socio-cultural que toma como referente el sexo de las personas, colectiva e individualmente; el resultado es la *Socialización de género*: proceso a través del cual niños y niñas son formados para el desempeño de los roles asignados socialmente, a fin de que respondan a los comportamientos esperados (Güezmes y Loli, 1999: 22-23).

En el proceso de socialización interviene la familia, la escuela, la prensa; y para abordar esta cuestión, el enfoque de género ofrece dos conceptos útiles, los estereotipos y los roles:

Estereotipos de género: las mujeres cocinan, son débiles, son pasivas; los varones no lloran, son agresivos, son hábiles. Roles de género: Cuidar niños, limpiar, cocinar; proveer los ingresos, construir viviendas, dirigir. Toda sociedad requiere

que sus miembros desempeñen roles que aseguren su funcionamiento. La clasificación más conocida de roles es la que observa dos esferas, la productiva y la reproductiva (Güezmes y Loli, 1999: 24).

Este enfoque de género es útil. Patricia Oliart añade que existe un proceso determinante de aculturación que marca el género, y desmontar la creencia de que la biología determina la condición femenina o masculina, afirmando su naturaleza social es uno de los principales objetivos de la teoría de género.

El *género* resulta entonces una construcción social... poniendo de relieve la multiplicidad de identidades... se cuestiona, de este modo, la construcción de la feminidad y de la mujer, y también de la masculinidad... puesto que tanto la primera como la segunda forman parte del sistema que asigna características culturales y, en consecuencia, artificiales y modificables (Degregori, 2000: 337-346).

Es además útil porque se convierte así en un cuerpo teórico desarrollado para analizar los significados, prácticas, símbolos, representaciones, instituciones y normas que las sociedades y los grupos humanos elaboran a partir de la diferencia biológica entre los sexos; enfoque que pone de manifiesto las jerarquías de género.

Por supuesto, el Género es útil para la Historia, es un concepto que permite estudiar fenómenos del pasado, sobre todo en sociedades desiguales. El Género es un concepto central, que define el género masculino o femenino no como realidad natural sino como una construcción cultural resultado de la inmersión en valores socialmente construidos; comportamientos, actitudes, percepciones, pensamientos que la humanidad ha impuesto a lo largo de su pasado.

Esto lleva a otro fenómeno social e *histórico*, el sexismo, creencia de la superioridad de un sexo sobre otro, así como la invisibilidad o desvaloración a la que se somete a uno de los géneros. En el Perú hubo, a lo largo de su pasado histórico, sexismo y por tanto discriminación por género: “aquellas normas, decisiones y prácticas que tratan de un modo desigual los intereses y derechos de varones y mujeres, y/o que pese a tener una apariencia de igualdad dan lugar a resultados de desigualdad” (Güezmes y Loli, 1999: 37).

De las citas anteriores concluimos, entonces, que el análisis de género permite comprender si en un grupo social o comunidad histórica las relaciones que se dan son de

complementariedad, subordinación o equidad, y cuáles de estas generan tensiones y conflictos en su convivencia a lo largo de las décadas y siglos.

Podemos poner un ejemplo histórico de este enfoque en una referencia al Perú colonial, muy anterior a nuestro marco cronológico pero útil para compararlo luego con los siglos XIX y XX. La historiadora María Emma Manarelli ha estudiado la discriminación sexista del pasado peruano, y uno de los primeros ejemplos analizados por ella es la acusación de hechicería desde el siglo XVI: en el Perú como en otras sociedades latinoamericanas, la imagen de la bruja es un estereotipo, producto de los grupos dominantes amenazados por la existencia y prácticas de estas mujeres; imagen construida que justificaba la creencia de que las mujeres debían permanecer alejadas del poder.

La necesidad de impedir la autonomía de las mujeres con respecto a los hombres y la presencia pública de estas, ha sido un componente esencial de la cultura occidental y de la visión cristiana del mundo. Esta idea estaba sustentada en una concepción particular de la “naturaleza” de la identidad femenina. Las mujeres eran consideradas moral, intelectual y físicamente inferiores a los hombres (Manarelli, 1985: 141 y 152n).

La forma de perpetuación de esta situación, era manteniendo a las mujeres subordinadas a la tutela masculina, entiéndase padre, marido o cura. “Las mujeres procesadas por la Inquisición en la colonia encarnan una manera articular de ser y actuar en dicha sociedad; al ver esos casos se entienden valores y comportamientos sociales que acompañaban cotidianamente a mujeres y hombres” (Medina, t. II, 1956).

En los casos de hechicería colonial, aumenta el número de mujeres involucradas en prácticas idólatras, y en hechicería indígena también las mujeres exceden a los hombres en el número de acusaciones; las autoridades eclesiásticas organizaron así el ataque a los cultos locales (Duviols, 1977: 196). Para el siglo XVII, la hechicería era una actividad femenina, y las mujeres fueron acusadas únicamente en momentos históricos específicos; tenían sus propios objetivos y pertenecían a todos los grupos étnicos, pero

...todas pertenecían a las clases sociales urbanas más bajas, no tenían otro oficio, eran de las clases populares urbanas; en Perú como en Inglaterra, las mujeres acusadas pertenecían a las clases sociales más bajas, mientras que en Europa

continental esas mujeres provenían de un espectro social más amplio (Manarelli, 1985: 143-144 y 154n).

A pesar de sus limitaciones sociales, las hechiceras fueron percibidas como peligrosas y poderosas, reflejo de las limitaciones que las mujeres tenían en el ambiente social donde sus vidas se desenvolvían. Además, esto revela la posición de subordinación de las mujeres y su esfuerzo por cambiar sus destinos. La hechicería femenina canalizó el comportamiento y valores rechazados por la cultura y la moral dominantes, por las instituciones y la estructura social imperantes en la sociedad colonial peruana.

Las mujeres que recurrían a la hechicería reclaman un hombre de características distintas a aquellas que definían las actitudes masculinas en sociedades como éstas. Esto expresa una resistencia a la imposición de roles masculinos “naturales”. Las mujeres piden ayuda para conseguir hombres dóciles. Esto revela la violencia cotidiana entre los sexos, y un cuestionamiento a la autoridad (Manarelli, 1985: 151).

El tema citado, que nos hemos permitido citar en extenso, es solo una anomalía en la sociedad colonial limeña del siglo XVII, donde incluso el matrimonio oficial tuvo alcance limitado, y las relaciones extraconyugales tuvieron presencia endémica, como dice Manarelli en otro estudio: “Situación que tiene sus raíces en la condición colonial misma, en la subordinación y diferenciación de los grupos sociales que emergieron en el siglo XVI... por lo que exploramos los fenómenos históricos de la ilegitimidad y las relaciones extraconyugales” (1993: 23).

Los hijos fuera del matrimonio han existido siempre, pero la ilegitimidad puede ser expresión de ciertas condiciones sociales en una coyuntura determinada (Flandrin, 1979: 231). Esto, pese a que el matrimonio ocupa un lugar central en la sociedad: sirve para perpetuar las estructuras sociales, permite la conformación de clases y sus alianzas y regula la transmisión de la propiedad; controla la libido y las pasiones. La reproducción de la cultura, los valores y las actitudes de generación en generación, está vinculada al matrimonio (Duby, 1987).

Lima, como centro administrativo, comercial y religioso del virreinato, reprodujo todo esto, pasándolo luego como herencia a la Lima republicana del siglo XIX:

El XVII es un siglo colonial paradigmático, pero el siglo XVIII se orienta al advenimiento de la independencia, está marcado por las olas de rebeliones y supone una configuración distinta con respecto al proceso de control de la sexualidad y de las tensiones entre los géneros, cambiando de una sociedad caballeresca a una cortesana ilustrada (Manarelli, 1993: 26-28).

Había poderes públicos, como la Iglesia y el Estado colonial, pero la Iglesia determinaba cómo debía vivirse la sexualidad, y tenía la última palabra en separación, divorcio y nulidad de matrimonio; el discurso del estado es menos relevante que el de la Iglesia. Sin embargo, Manarelli explica que, habiendo segregación étnica y de género, hay un sentido de ilegitimidad aceptado, criterio de estratificación social que alimenta el sistema de jerarquías de género y de grupo social en la sociedad colonial (1993: 31-33).

El encierro femenino, el sistema de la dote y el de la honra, se articulan con la presión de las mujeres para ampliar el radio de acción que les asignaba el orden jerárquico, estamental, que fue heredado de los españoles:

La familia en la sociedad española de la época presentó una configuración estamental, un orden jerárquico y funciones para cada miembro; la familia era concebida como un organismo natural que permanecía siempre igual, cada miembro con derechos y obligaciones. Las relaciones entre sus miembros se definían por criterios de superioridad, mando y obediencia (Maravall, II, 1986: 27).

Así, en el Perú tradicional del XVIII-XIX aparecen otras cuestiones: la configuración de los poderes públicos y privados en relación al comportamiento sexual de las mujeres, y la variedad de códigos morales que sustentaron la discriminación en las que se vieron envueltas las mujeres de la época:

La familia patriarcal era inclusiva, los vínculos englobaban a muchas personas, instituyendo gradaciones que vinculaban a los más nobles con los más pobres, en esta estructura se ubicaban también los hijos ilegítimos, tratados, al mismo tiempo, como parientes y sirvientes. Y las mujeres tuvieron una acción limitada en el ámbito público, con la tutela masculina preeminente: las opciones matrimoniales femeninas, estaban orientadas por las voluntades paternas (Manarelli, 1993: 38-89).

Mientras todo esto ocurría en la sociedad criolla, en la sociedad autóctona ocurría algo parecido, porque en los grupos indígenas el intercambio de mujeres, por ejemplo, en la

sociedad quechua, tuvo patrones matrimoniales locales que variaron de región a región en el área andina, pero hubo formas de poder y de subordinación femenina indudables con rasgos particulares entre los diversos grupos (Rostworowski, 1986: 7-10). El colonialismo fortaleció las jerarquías sociales, jerarquizó las relaciones entre hombres y mujeres, y deterioró la condición de las mujeres, ya que abundaban las relaciones de dependencia.

La gente tenía criados, o estaba al servicio de alguien. La verticalidad en las relaciones sociales afectó las relaciones entre hombres y mujeres. El ejercicio del poder sobre la población indígena fue definiendo la relación entre los géneros, y consecuentemente, la identidad femenina. Las relaciones entre hombres y mujeres se tiñeron de los rasgos propios de las relaciones sociales predominantes, generándose así una particular jerarquización entre géneros (Manarelli, 1993: 65).

Esto se va a mantener en el siglo XIX, donde sigue la subordinación femenina, las emociones no se muestran, la familia no es nuclear sino extensa, y lo doméstico es predominante. Sin embargo, ingresar a la modernidad fue un objetivo de las autoridades y elites peruanas a lo largo del siglo XIX. “La Ilustración definía que el anhelado progreso necesitaba del ejercicio de la razón. La modernidad se basaba en un patrón racional único, y acentuó el proceso de separación de lo público y lo privado” (Zegarra, 1999: 499).

La mujer jerarquizada y discriminada por la estructura de dominación, vista por Manarelli, empezó a tener un lugar en el discurso ilustrado, pero por razones diferentes: “porque se le asignó el relevante rol social de ser una excelente esposa, madre formadora y administradora del hogar; era la representación que se hicieron los intelectuales peruanos de la mujer para fines del XIX” (Oliart, 1995).

Mannarelli afirma en otro estudio que seguía el criterio jerarquizador de asignar roles determinados, “racionales” a la mujer:

La tasa de fertilidad es alta, compartir la crianza es imperativo, las nodrizas complementan el universo jerárquico, su presencia sugería las persistencias de ese mundo en el que el discurso dominante no ha definido con precisión los contornos de la identidad femenina a propósito de la maternidad; El rol maternal no definía la identidad de las mujeres, Los niños podían ser criados, incluso amamantados, por mujeres de la clase subalterna. Mientras avanza el siglo XX, las nodrizas desaparecen, cambia el rol de la maternidad (1999: 16).

Desde la segunda mitad del siglo XIX, la sociedad era encabezada por las autoridades militares, la jerarquía de la iglesia y la burocracia del castillismo; luego los comerciantes y profesionales, y los artesanos irían perdiendo terreno ante la manufactura; la influencia española fue reemplazada por la cultura afrancesada, y eso provocó que

...las mujeres del sector alto fueron abandonando las calles y alamedas, retrayéndose hacia el recinto doméstico, nuevo ámbito de lo privado según el modelo ilustrado; entonces, la sociabilidad femenina de este grupo social empezaría a discurrir cada vez más en los salones (Zegarra, 1999: 503-510).

Para fines del siglo XIX, sin embargo, la economía se desarrollaba y las mujeres ingresaban a la población laboral, logrando incluso profesiones definidas. En los salones domésticos privados, pero también en las calles, las mujeres eran ya un sector poblacional con profesión.

Veamos entonces, en relación con lo anterior, un *tercer criterio* de nuestro primer indicador, el de la población diferenciada por profesión, solamente en el distrito de Lima:

Tabla 3

Distrito de Lima: población en edad de trabajar y por profesionalización

	1876		1908	
	total	femenino	total	femenino
en edad de trabajar	73019	34189	100781	49668
con profesión	37913	8925	81762	32830
sin profesión	35106	25262	19019	16838

Elaboración propia a partir de los datos estadísticos en FRANCKE, 1984: 205

Las cifras muestran el aumento de la población femenina en edad de trabajar, y si en 1876 las mujeres con profesión son casi nueve mil, al lado de 25 mil sin profesión; treinta años después las mujeres que tienen profesión son 32 mil, y además son el doble de las que no tienen profesión. Es un cambio evidente, a pesar de que continuaba la subordinación de género.

Sin embargo, creemos que este crecimiento real de la población laboral femenina es el que llevó a la discusión de cambiar los *patrones de la educación femenina*. El problema había

sido cuestionado desde épocas antiguas, en Europa desde el Renacimiento y en el Perú desde el siglo XIX, a partir de manifestaciones culturales en pro de la mujer.

b) Normativas sobre instrucción, siglo XIX

Hay que comenzar diferenciando la instrucción de la educación. Para Ames, la primera es el proceso de adoctrinar y dar a conocer el estado de algo, con conocimientos adquiridos, en un proceso básico y técnico de formación elemental, e incluso las instrucciones de cualquier objeto o la formación familiar: “por ello se confunde con la educación, que es un proceso mayor y más complejo cumplir” (Degregori, 2000: 357).

En cambio, la educación es un proceso avanzado que facilita el aprendizaje mediante conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos de personas; los cuales también son transferidos a otras personas, a través de la discusión y la enseñanza, bajo la dirección de educadores. El proceso actual lo explica, de nuevo, Ames:

En la actualidad se considera un proceso complejo de socialización y *endoculturación* a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas y técnicas de estudio y comportamiento ordenadas con un fin social. La función de la educación es ayudar y orientar al educando para conservar y utilizar los valores de la cultura que se le imparte, fortaleciendo la identidad nacional. La educación abarca además tres marcos sociales: educación formal, educación informal y educación no formal (Degregori, 2000: 358-358).

Este proceso nace en la sociedad, y se dinamiza y administra a través de instituciones propias que garantizan su supervivencia y futuro. La Educación es parte de la realidad social y como tal se relaciona con todos los elementos que la conforman, recibe sus influencias y actúa constructivamente sobre esa realidad. Si la educación es un fenómeno personal, social, histórico e ideológico, no resulta posible separarla de sus contextos.

Por eso, desde el siglo XIX en el Perú la instrucción primaria estaba reducida al mínimo: leer y escribir, cálculo elemental y doctrina cristiana; en escuelas incapaces de realizar el deseo republicano de instrucción obligatoria, funcionando como cuarteles que no daban resultados. Esto, precisamente cuando se necesitaban Escuelas Normales y profundas modificaciones para superar esas prácticas deficientes y repetidoras.

Es decir, la oferta educativa no era muy alta en las primeras décadas republicanas, y la situación era aún peor para la población femenina. En Lima a nivel de escuela pública, permanecía el colegio Santa Cruz de Atocha, administrado por la Beneficencia, acogiendo a huérfanas; y en 1826 se funda una Escuela Normal de Mujeres para que sirviera de modelo a la enseñanza primaria; además de aparecer colegios particulares, que eran nueve en 1834 (Tauzin, 1988).

Aquí debemos analizar los *indicadores de las otras dimensiones de nuestra primera variable*: las leyes y reglamentaciones que forman la normativa sobre instrucción en el país. La primera ley de instrucción pública de nuestro país es del año 1850, dada por el presidente Ramón Castilla, y siendo un documento ilustrativo del ambiente de la época, lo transcribimos en su integridad:

PRIMERA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1850

I. Reglamento de instrucción pública para las escuelas y colegios de la República.

El ciudadano Ramón Castilla, Presidente de la República atendiendo:

- A que hasta la fecha no se ha dado el Plan de Educación nacional que prescribe la Constitución en su artículo 87,
- A que la instrucción pública necesita entre tanto un arreglo adecuado al progreso de las luces;
- A que para satisfacer tan importante exigencia, se mandó formar un proyecto del plan general de instrucción;
- A que la instrucción y educación públicas deben garantizarse por el Estado y lo están por el artículo 174 de la Ley fundamental, y a que corresponde al Ejecutivo la vigilancia en el cumplimiento de este deber.

En uso de esta atribución, he venido a decretar la observancia de las bases presentadas por la referida Comisión, con las modificaciones del siguiente

REGLAMENTO

Art 1. La enseñanza es pública o privada. La primera se da en los establecimientos costeados por la nación, y la segunda la de empresas particulares.

Art 2. Para todo empleo público, cargo o comisión, se requiere examen y aprobación en las materias de enseñanza.

Art 3. La instrucción pública tiene tres grados: el primero en las escuelas, el segundo en los colegios menores y el tercero en los colegios mayores y universidades.

Art 4. En toda escuela o colegio se comunicará educación moral y religiosa, cuidándose por quienes corresponda de la pureza de la doctrina y efectividad de la enseñanza.

Art 5. Las escuelas son de primero y segundo orden.

Art 6. En toda parroquia habrá un número de escuelas gratuitas proporcionado a la población; las que falten se irán planificando como lo permitan los fondos del ramo, y todas estarán bajo la inspección de una junta. Se prohíben las escuelas para la concurrencia simultánea de ambos sexos, bajo la pena de clausura inmediata del establecimiento, y de una multa al maestro, que no excederá de cincuenta pesos, a juicio de la Junta, con destino a dichos fondos.

Art 7. En las escuelas de primer orden se enseñará lectura, escritura, cálculo de números enteros, fracciones y complejos, catecismo y gramática; y donde sea posible y no haya colegios menores, se enseñará teneduría de libros y elementos de Economía Política.

Art 8. En las escuelas de segundo orden se enseñará lectura, escritura, aritmética, gramática, religión, reglas de moral práctica, urbanidad, reglas de celebración de contratos y penas de los delitos más comunes.

Esta es la primera normativa en el Perú sobre la instrucción pública. Es un aporte del castillismo, Vemos una referencia a enseñanza pública y también privada, tres grados y, por desgracia, en el artículo 6, una elocuente prohibición de la enseñanza mixta: niños y niñas no podían estar en un aula. Era el conservadurismo colonial aún vigente.

La normativa añade luego que los colegios son menores y mayores: los menores para educación e instrucción del segundo grado -literatura, geografía, historia, lógica, matemáticas, Economía Política-; los mayores complementan la instrucción científica en ciencias y literatura. En la capital del país y de los departamentos y provincias en que sea posible, habrá un colegio mayor.

Art 20. En los colegios de niñas se enseñará dibujo, música, toda especie de costura llana, deshilado, bordado, tejido y demás obras manuales propias de su sexo, reglas de urbanidad moral y economía doméstica, gramática castellana, aritmética, francés e inglés, geografía descriptiva, breves nociones de historia general, reglas de higiene privada y religión.

Art 21. Habrá un colegio de arte de Obstetrix en la Capital de la República y en todos los demás departamentos conforme sea posible establecerlos, a cuyo efecto las Juntas de Instrucción propondrán los arbitrios convenientes.

(...)

El Ministro de Estado del despacho de Gobierno, Instrucción Pública y Beneficencia, cuidaran del cumplimiento de este decreto y de hacerlo publicar.

Dado en la Casa de Gobierno en Lima, a 14 de junio de 1850. Ramón Castilla, Juan del Mar [OEI. SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES. PERU. Red Quipu, s.a.].

Vemos que el artículo 20 establece colegios separados para niñas, con instrucción diferenciada, y además un temprano colegio obstétrico. Pero aquella instrucción básica femenina era para preparar a la mujer para el hogar, no para el mundo del conocimiento, ni para aprender un oficio. Pero esto no fue del todo negativo: aun con programas de estudios dirigidos a hacer de las mujeres buenas amas de casa, las nuevas opciones educativas, así como la educación dada por tutoras en las propias casas, alentaron gradualmente el crecimiento intelectual y emocional de muchas mujeres; probablemente, se fortaleció su autoestima, su vocación personal, el percibirse como sujeto histórico y no solo como objeto (Denegri, 1996).

Según señala Manuel Atanasio Fuentes en su texto *Lima*, las instituciones educativas particulares en Lima a mediados del XIX era de 32 para varones y 15 para mujeres.

Los colegios eran pequeños, pero tomaban exámenes públicos con programas impresos; la dirección, y la plana docente, solía ser femenina. Se enseñaban las primeras letras, gramática, urbanidad, e infaltablemente de cursos de costura. Educar a niñas y señoritas fue también una forma de trabajo con mayor reconocimiento social que la costura y, como esta, prolongación del “rol natural” de la mujer, la maternidad (en Zegarra, 1999: 542).

Como consecuencia de la norma anteriormente transcrita, para la década de 1860 surge lo que Basadre llama un principio pedagógico:

Crear la escuela *elemental*, o escuela de escribir, leer y contar; que debía ser gratuita y de acuerdo con la condición de la población a la que debía servir, con carácter obligatorio para los varones de 6 a 16 años y las mujeres de 6 a 12 años. Además,

en las aldeas, haciendas, minas y en todo centro de población con más de doscientos habitantes debía haber por lo menos una escuela elemental (2005, X: 145).

Otra década después, en 1876, ya en el contexto político del primer civilismo, el Presidente Manuel Pardo promulgó otro Reglamento General de Instrucción que mantenía la división tripartita de Primaria, Media y Superior:

REGLAMENTO GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. 18 marzo 1876

MANUEL PARDO, presidente constitucional de la República, en ejercicio de la autorización legislativa de mayo de 1875, le venido en expedir el siguiente

REGLAMENTO GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Art 1. La instrucción pública es oficial y libre o particular.

Art 2. La instrucción pública se divide en primaria, media y superior.

Art 3. La instrucción primaria se da en las escuelas, la media en los colegios y la superior en las universidades.

SECCION PRIMERA. DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA.

Art 17. La instrucción primaria se divide en tres grados. El primer grado para varones comprende lectura, escritura, nociones de Aritmética, nociones de Gramática, urbanidad, gimnasia, nociones de higiene. El segundo grado comprende la ampliación de las anteriores materias, Geografía, Gramática, ley municipal y música. El tercer grado comprende el perfeccionamiento de las materias del segundo, Geometría, nociones de teneduría de libros, nociones de Física y Química, dibujo, Constitución.

Art 18. La instrucción primaria de las mujeres se divide en los mismos grados y comprende las materias designadas en el artículo anterior; exceptuándose la enseñanza de la Constitución y leyes electoral y municipal. Se las ejercitará también en la costura, bordado, tejido y otras labores conforme al respectivo plan.

Art 19. La instrucción primaria de primero y segundo grado es gratuita, la de tercer grado puede ser remunerada.

Art 20. Habrá escuelas de primer grado en cada Distrito. Según los recursos, serán distintas o comunes para ambos sexos o se alternará en una misma la enseñanza para varones y mujeres.

Este es el aporte del civilismo; instrucción primaria de tres grados, instrucción primaria para mujeres *casi igual*, y sobre todo la posibilidad de aulas mixtas.

Art 24. Pueden ser preceptores los varones y mujeres mayores de edad o emancipados, que acrediten buena conducta e idoneidad suficiente. La buena conducta se comprobará con certificados de dos personas de honradez notoria.

Art 27. Para obtener el título de preceptor de 1, 2 o 3 grado, acreditará el postulante su suficiencia por medio de un examen que presentará ante un jurado compuesto de la Comisión de instrucción primaria del Concejo Departamental.

Art 71. Los Concejos Municipales de Distrito llevarán un registro debidamente clasificado de los niños mayores de seis años y de los adultos de ambos sexos que, en el territorio de su jurisdicción, estén en el caso de recibir la instrucción primaria de primer grado.

Art 72. Los padres, guardadores y patronos de los niños de ambos sexos, mayores de seis años, que omitan inscribir los nombres de estos en el registro de la instrucción obligatoria, y los adultos que por su parte incurran en la misma falta, serán penados con una multa de dos soles, sin perjuicio de que el Inspector del ramo en el Distrito haga la inscripción.

Art 77. Los padres, guardadores y patronos de los niños que reciban la instrucción primaria de primer grado en escuelas privadas o por medio de maestros o institutrices, en sus casas, y los adultos que están en este caso, quedan sujetos a las penas del artículo 72.

Aquí vemos la aparición de los *preceptores*, que podían ser mujeres, y también de adultos de ambos sexos. Los siguientes artículos disponen detalles administrativos y monetarios de gestión, y luego detalla la instrucción Media en su Sección Segunda:

SECCION SEGUNDA. DE LA INSTRUCCIÓN MEDIA.

Art 100. Los colegios en que se da la instrucción media están bajo dependencia y dirección de los Concejos departamentales.

Art 103. La instrucción media se divide en primer y segundo grado. La del primer grado en cuatro años, la del segundo en dos.

Art 104. La instrucción media de primer grado comprende Gramática, Retórica, Poética, geografía, Historia, Aritmética, Algebra, Geometría.

Art 105. El segundo grado de la instrucción media comprende Filosofía, Clásicos griegos y latinos, Economía Política, Cosmografía.

Art 109. La instrucción media para las mugeres [sic] comprende las materias que constituyen la instrucción primaria de tercer grado, y además elementos de retórica y poética, historia universal, lenguas vivas, caligrafía, dibujo, música y labores propias del sexo. Todos estos ramos son facultativos.

Este artículo 109 es muy llamativo, por detallar la instrucción adicional a la básica, añadiendo sin embargo su *no obligatoriedad*. Pese a ello, y a que las mujeres no pasaban de tercer grado en la instrucción pública básica, la normativa civilista es más completa que la de 1850.

Precisamente, el proceso de crecimiento social y cultural tuvo su expresión más evidente en el surgimiento de la primera generación de escritoras, “quienes iniciarían un proceso acumulativo de reflexión y conciencia acerca de la situación social de las mujeres peruanas” (Zegarra, 1999: 534). Y precisamente se interesaron en los siempre existentes saberes femeninos que, por ejemplo, se enfrentaron a la formalización de la práctica médica, en el caso de las curanderas y parteras: los años iniciales de la república estuvieron impregnados del pensamiento liberal, receptivo a la razón, pero la cada vez más poderosa medicina oficial al final negó el reconocimiento a estos saberes (Oliart, 1999).

Por ello, es importante esa normativa sobre los preceptores: el proyecto de modernización ilustrado planteaba la necesidad de que la mujer se educase, *pero* para cumplir mejor su rol social. Fue para eso el énfasis en las escuelas para mujeres, lo que dio lugar a la fundación de escuelas primarias públicas y privadas, y muchas niñas recibieron en sus casas adecuada educación impartida por profesoras particulares (Zegarra, 1999: 542). Fue así que aparecieron las preceptoras, las primeras “profesoras”.

El siglo XIX republicano nos muestra un creciente número de preceptoras, y colegios para mujeres... en el empadronamiento de 1857 aparecen 147 empleadas de instrucción pública, actividad desempeñada por mujeres que habían podido educarse, sea en sus casas o en escuelas primarias; algunas abrían sus propios establecimientos educativos, y aceptaban alumnas externas e internas (Tausin, 1988: 97-109).

Estas preceptoras aumentaron muchísimo en las décadas de 1860 y 1870. A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, encontramos Colegios y educadores europeos liberales desarrollando una labor destacada en pro de la educación de la mujer, como Magdalena

Badani que enseñaba Gramática, Historia y Economía Doméstica. Mucho de lo avanzado en estos años se mostraría a partir de la década de 1870, con el incremento de mujeres que escribían y que enseñaban, en el *boom* de las preceptoras.

En resumen, las dos normativas anteriores del siglo XIX tenían aun fuertes carencias y vacíos, que ya Mariano Amézaga las entendía como deficiencias no solo sexistas sino también económicas y administrativas (1952: 3-9).

El siglo XIX culmina en la Reconstrucción Nacional y en ese escenario los intelectuales ensayan explicaciones. Para Manuel Gonzales Prada, la guerra fue una calamidad que provocó conformismo, pero fue también una coyuntura de tránsito, autoconocimiento y de preocupación por la educación nacional. Y los procesos educativos encararon de manera concreta, con o sin proyectos educativos, los desafíos de reconstruir el Estado y crear las bases para forjar la nación.

El debate coincidió con la etapa doctrinal del positivismo, que en el Perú fue elitista y sesgado, buscando explicar la derrota definiendo culpables: Ricardo Palma en su *Epistolario* acusa a los indios, proyectando sobre el pueblo la frustración de la oligarquía (en Cotler, 2005: 118-120); Gonzales Prada acusó a la ignorancia, Clemente Palma al pueblo, Deustua a la codicia; Químper, Prado y Capelo al abandono social de las clases subalternas (Castro, 2013a: 9-11).

Cronológicamente, un primer ensayista que se aproximó al tema de la instrucción pública y las ideas educativas fue José Químper (1830-1902), secretario del presidente San Román y ministro de Justicia, que en su obra *Derecho Político general* de 1887 plantea el derecho a la educación como fundamental; elemento transformador de sociedad y del individuo, la enseñanza tiene una función social y la educación la ejerce y orienta el Estado; por tanto, es pública, cubriendo los aspectos físico, moral e intelectual en primaria, secundaria y superior. Su exigencia de obligatoriedad de la enseñanza primaria se formaliza al inicio del siglo XX con las leyes correspondientes. Consideraba, también, que la educación secundaria es para las clases ilustradas, no gratuita pero fomentada; necesitándose “buenos padres, buenos profesores y buenos gobiernos” (Castro 2013a: 13-17).

Si para Químper la educación es un derecho, en el positivismo y anarquismo de Manuel Gonzales Prada (1844-1918) es una herramienta de lucha. Acusa a la ignorancia fomentada por la Iglesia, y rechaza la instrucción memorística y la práctica dogmática

anticientífica. Analiza la instrucción oficial, y acusa que no haya escuelas normales que formen realmente profesores, ni voluntad de una educación para el trabajo, faltando la iniciativa estatal para alentar la educación y la capacitación laboral; sin embargo, solo pide la obligatoriedad de primer grado de primaria, y acusa directa y públicamente al responsable de la precariedad educativa nacional, el Inspector de Educación Nacional, Manuel Marcos Salazar, por inmoral y corrupto (Castro, 2013a: 19-26).

Javier Prado (1871-1921) en *El Estado social del Perú durante la dominación española* (1894) identifica “razas inferiores”, defiende el mestizaje según el modelo argentino, de inmigración atraída por leyes y gobierno, añadiendo que se debe educar antes que instruir para el progreso moral y económico; es su única referencia a la instrucción pública. Dos décadas después, en *El problema de la enseñanza* (1915), ya rector de la UNMSM, cree que la educación debe ligar trabajo universitario con educación básica y nacional, siendo la universidad quien debe brindarla., en un trabajo conjunto: la universidad asume su responsabilidad con la escuela y viceversa. El aporte de Prado es formar maestros de los colegios nacionales en la Universidad, proponiendo el Proyecto de Ley del Profesorado Nacional, aprobado por Consejo Universitario en 1915. Es una posición intermedia entre educación o instrucción, siendo la educación la misión más importante del Estado (Castro, 2013a: 27-33).

El debate intelectual arreció: Clemente Palma desde el positivismo y racialismo, Villarán y Deustua entre educación técnica o moral, Capelo y Encinas pidiendo educar al pueblo. Pero el positivismo no solo llevó la idea de ciencia y educación para todos, a otros los llevó por caminos perversos, reduciendo derechos y ahondando diferencias. El caso más lamentable, dice Castro, fue *Clemente Palma* en *El Porvenir de las razas en el Perú*, de 1897: considera a la raza india como decadente, en una concepción determinista de la raza vista como especie, oponiéndose a la igualdad de los seres humanos; siguiendo a Le Bon, para quien la igualdad es solo el punto de origen sobre el que se progresa, siendo insostenible la idea igualitaria. Por tanto, la educación queda fuera de toda propuesta, no es posible educar al indio, es perder los recursos del Estado, un tema complejo y grave por sus consecuencias políticas y educativas; incluso considera a los criollos como ‘intermedios’, inferiores a otras razas “superiores” como la alemana (Castro, 2013a: 31-39).

Opuesto a Clemente Palma, Joaquín Capelo (1852-1928), democrático e igualitario, ve la situación del indio causada por ausencia de libertad y de justicia, y en *Sociología de Lima* la educación es fundamental: significa instrucción pública para todos y “educación popular” para los indígenas, diferente a la de Escuelas, Institutos y Facultades. Se trataba de formación humana, de educación y cultura. También describe la realidad del servicio educativo en Lima, en un análisis concreto a partir de la ‘Estadística Escolar de la Republica’, de 1890: “134 escuelas, 134 preceptores, 9700 alumnos, un preceptor y una escuela por cada 72 alumnos, 30 mil habitantes en Lima de entre 1 y 15 años de edad, entonces, no todos reciben educación”; una realidad lamentable, la educación pública sin apoyo, por lo que exige cuestiones básicas, una educación estatal mínima, es decir primaria (en Castro, 2013a: 41-45). Su mayor estudio es *El problema Nacional de la educación pública* de 1902, logradísima obra peruana sobre educación, determinista y adaptativo a la vez, spenceriano más que comtiano positivista: “La experiencia acumulada por la humanidad... la vida toda es una adaptación continua... cada individualidad realiza el ciclo de su existencia... educarse es aprender teórica y prácticamente a conocer... la ley de la educación es universal... todo lo que vive se educa”. Plantea sobre todo la ‘Ley de la educación’, algo menor que produce algo mayor, con principios, reglas. Y tres clases de educación: industrial, social libre y clásica; siendo la más importante la primera, que se divide a su vez en educación elemental (la base institucional) y técnica. Sobre ella, la educación libre abierta que lo hace uno mismo, y la clásica. Esto es un esfuerzo singular, una teoría peruana propia para “problemas elementales, carencias impresionantes, necesidades básicas”. Capelo proponía una Dirección General de Educación Primaria, que corregiría la incapacidad de las Municipalidades, y el Consejo Superior de Instrucción Pública (Castro, 2013a: 46-53).

No mucho de este universo intelectual y filosófico se vio reflejado en la normativa oficial sobre instrucción. Desde el punto de vista de la normativa, en 1884, el gobierno de Miguel Iglesias promulgó un reglamento de instrucción, y en 1895 el gobierno de Piérola nombró una comisión que redactara el Proyecto de Ley Orgánica, que dio como resultado la llamada ‘Ley Orgánica de Instrucción’, promulgada luego por el Presidente Romoña en 1901: “enseñanza dividida en Primera, Segunda y Superior... Impartiéndose la Primera en Escuelas de primer y segundo grado, la Segunda en los Colegios y Liceos y la Superior en las Universidades e Institutos” (Valcárcel, 1975: 174).

La polémica el mismo año 1901 entre el civilista Vicente Villarán y el anticivilista Alejandro Deustua, debido a dicha Ley orgánica, daría paso a una nueva coyuntura educativa, ya en el siglo XX.

Por tanto, habiendo visto la normativa como la segunda dimensión de nuestra primera variable, antes de pasar a nuestro periodo de estudio 1900-1910, veamos su *tercera dimensión*: las pensadoras del siglo XIX, que actuaron al mismo tiempo que los intelectuales de género masculino ya referidos. Aquí los indicadores son tanto las obras escritas de estas pensadoras. Como la población laboral femenina.

c) Mujeres intelectuales sobre la instrucción

En el mundo, desde el Renacimiento del siglo XV se registran esbozos orientados a lograr para las mujeres la igualdad de derechos políticos, jurídicos, sociales y económicos, aunque como sinónimo de emancipación de la mujer recién apareció en 1830 en el socialismo francés, enfrentando costumbres tradicionales, como ilustra Patricia Oliart.

Incluso, algunas corrientes cambian el significado de la palabra mujer, entendiéndose que está vinculada a la genitalidad. Sin embargo, no ha cambiado el énfasis en la sexualidad como construcción sociocultural motivada por un mecanismo de control social, y de una reproducción de las estructuras de poder (Degregori, 2000: 331-334).

En el Perú, apareció de manera temprana un movimiento pro mujer: la limeña descrita por Manuel Atanasio Fuentes en 1860 era una mujer cosmopolita, influida por la cultura europea, lejos de la tradicional tapada; y ese grupo participó en las veladas literarias organizadas por Juana Manuela Gorriti en sus salones, en 1870, y que, siendo las primeras, serán representativas de las transformaciones en la sociabilidad femenina del sector social alto (Oliart, 1995).

La moda francesa ganó terreno, la saya y el manto desaparecieron, salvo entre mujeres de sectores populares, pero no existiendo un reconocimiento hacia las mujeres, ese logro se perdió; sería por el camino de esas veladas literarias y el periodismo que las peruanas iniciarían, desde 1870, un verdadero proceso de crecimiento (Zegarra, 1999: 513).

Por cierto, los roles de género seguían vigentes: casarse a mediados del siglo XIX era una aspiración social, siguiendo el rol que la modernidad asignaba a las mujeres, pero los matrimonios arreglados eran práctica común al menos hasta la guerra con Chile; la práctica del matrimonio arreglado y de la dote se mantuvo solo en los segmentos más altos de la sociedad, pero en general se extingue, aunque en 1903 se halló un anuncio publicitario en el periódico arequipeño *La Bolsa* de “La Dotal, gran Compañía Anónima Limitada de dotes matrimoniales para la mujer”, que ofrecía a padres interesados cartas dotales para hacer pagos periódicos y ahorrar la dote deseada (Zegarra, 1999: 520-527). Contra estos fenómenos sociales y de género es que apareció el temprano pensamiento intelectual femenino.

La primera temprana manifestación fue de la autora franco-peruana **Flora Tristán**, sobre todo con su obra *Emancipación de la mujer*, escrita en 1860 pero que no se conoció hasta el siglo XX, y donde plantea no tanto la emancipación de género sino la emancipación política, siguiendo el ejemplo del socialismo utópico francés (Tristán, 1948).

Es decir, el aporte inicial al tema de una mujer hipotéticamente instruida, no está tanto en su obra *Peregrinaciones de una paria*, vigorosa crítica a la oligarquía de raíz virreinal que subsistía en el Perú republicano; obra que se publicó completa recién en el siglo XX (Tristán, 1971). Fue por su texto de 1860, donde añadía las primeras opiniones escritas por una peruana sobre la necesidad de instrucción femenina para sus compatriotas, y que en forma de artículos aparecieron incluso ya entrado el siglo XX, en la revista *Amauta* en 1926, y en *Labor* en 1928.

Hubo luego una apertura en el ámbito literario, que permite que las mujeres sean invitadas al Club literario de Lima, publiquen sus trabajos en diarios como *El Correo del Perú*, y asistan a las veladas literarias semanales en casa de Juana Gorriti, argentina llegada en 1848; estos espacios permiten el ingreso de las escritoras ilustradas al mundo de las letras. Ahí se hacen conocidas Mercedes Eléspuru, Rosa Riglós, Carolina Freyre, Teresa Gonzáles de Fanning, Clorinda Matto y Mercedes Cabello (Carazas, 2001: 214). Lo más significativo ocurre tras la guerra, con la publicación de las novelas de aquellas escritoras: *Regina* (1886) de Teresa Gonzáles de Fanning, *Jorge o el hijo del pueblo* (1892) de María Nieves Bustamante, *Un drama singular* (1888) de Lastenia Larriva y *Aves sin nido* (1889) de Clorinda Matto. Pero la desidia de los críticos y la falta de reediciones mantuvo esta narrativa casi en el olvido.

La primera figura posterior a Tristán fue **Mercedes Cabello** (anexo 1, página 98), autora fundamental y muy prolífica. Nacida en Moquegua en 1842, en Lima a los veinte años de edad, y casada con el doctor Urbano Carbonera. Culta y de agudo criterio, sin formación académica, aprendió de manera autodidáctica en la biblioteca de la casa familiar, y se daría a conocer en las tertulias literarias de Gorriti tocando piano, pero sobre todo desarrollando desde 1874 sus concepciones intelectuales. Escribe textos tempranos, los lee y luego los publica en la prensa de la época: la revista *El Álbum*, el diario *Correo del Perú*, *Ateneo de Lima*, *El Perú Ilustrado*, *La Revista Social*, *El Comercio* y *El Nacional* (Carazas, 2001: 215).

En *Influencia de la mujer en la civilización*, propone de forma temprana la instrucción laica de las mujeres (Cabello, 1874), y a la vez reflexiona acerca del conocimiento, y expresa su escepticismo frente al paradigma del progreso en *Patriotismo de la mujer* (*Correo del Perú*, 1876). Intuía que la barbarie podía volver a reinar, y frente a ello consideró crucial la instrucción femenina, exigiendo “una industria para la mujer” (Cabello, 1875; Manarelli, 2013: 21). Sobre todo, estableció una relación estrecha entre instrucción y moralidad, lo que la llevó a insistir en artículos en una revista poco conocida y no pedagógica, *El Álbum*. Ya entendía que las mujeres desde sus hogares harían una contribución cultural, y de manera específica que se necesitaba dar a las mujeres “industria y actividad laboral remunerada”, es decir, espacios laborales reglamentados (Cabello, 1875).

Las obras de Cabello son un ejemplo del pensamiento a medio camino entre la literatura primigenia y las primeras ideas femeninas. Ella nunca se alejó de la literatura, y en 1877 planteó un ensayo sobre la importancia de las mujeres literatas en la intelectualidad en general, sin especificar sobre la instrucción (Cabello, 1877, en Gorriti, 1892).

Tras la guerra, publica sus novelas, que los críticos consideraron densas y panfletarias: *Sacrificio y Recompensa*, premiada en el Concurso del Ateneo de Lima, *Los amores de Hortensia*, y *Eleodora*; las tres de 1887. Dos años después, una novela mucho más extensa, y ya no romántica sino positivista, con claras ideas sobre la mujer en la sociedad oligárquica de la época: *Blanca Sol* (1889).

Luego, *Las consecuencias* (1890) y *El conspirador* (1892). Y además el estudio filosófico *La novela moderna* (1892) premiado en el Certamen Hispanoamericano de la Academia

Literaria de Buenos Aires, o el estudio crítico *El Conde León Tolstoi* (1890) y el ensayo epistolar *La Religión de la Humanidad, carta al Sr. D. Juan Enrique Lagarrigue* (1891). Ganó la Medalla de Oro de la Municipalidad de Lima por el ensayo *Influencia de las Bellas artes en el progreso moral y material de los pueblos* y el Primer Premio del Certamen Literario con su trabajo *Independencia de Cuba*. Siempre puso sus ideas sobre mujer y sociedad en las obras de ficción. En 1892 publicó una novela original, *El Conspirador*, donde a partir de sus inquietudes sobre los roles de género, intenta una proyección inusual: escribe una obra desde el punto de vista masculino, dando voz a un supuesto político típico del siglo XIX; última novela que publica Cabello, cuenta en primera persona las intrigas y venturas de un caudillo construido a partir de Piérola y Vivanco (según Bendezú, 1992: 82-89), y sobre todo, producto de su medio masculino.

¡La presa era la patria enflaquecida por esos que se llaman políticos, jefes de partido, revolucionarios! ... Mi raquitismo, lejos de ser corregido por una educación vigorizante, fue fomentado por el excesivo mimo de mis tíos... la empleomanía, esa plaga social peruana, toma su origen en la pésima educación que en el Perú se da a los niños... inhábiles para arrostrar las rudezas de la vida comercial e industrial (Cabello, 2001: 11-19).

El personaje central es *Jorge Bello* y procede de una familia de conspiradores. Es el relato en primera persona de un caudillo que no logra su propósito, llegar al Gobierno con ayuda de una revolución. Se pretende dar una lección a los políticos del Perú. Es claro el mensaje moralizador que destaca la situación misma de Cabello como mujer escritora en una época en que la mujer tenía una débil voz en los debates nacionales o, peor, su presencia era inexistente.

De estudiante, me sentía humillado... si no alardeaba de tener una conquista femenina... pero no me encontraba con valor para ir a solicitar a una mujer desconocida... yo pasaba revista a cuantas mujeres conocía y a todas las hallaba inaccesibles... no hallaba la deseada mujer... me aconsejaban emprender, ¿no dicen que las mujeres son tan débiles? Otros me decían que no era necesario hablar, sino escribir una carta, las mujeres son románticas y vanidosas... resolví declarar mi pasión a una jamona, rolliza, que podía ser mi madre, y era casada, lo cual realzaba, al concepto de los estudiantes, las conquistas amorosas... era la costurera de mi tía, casada y de treinta y cinco años... tuve lástima de los que tenían por querida a la

criada de la casa, o a la china de la vecindad... pero se me ocurrió ir a su casa, y me atrapó su esposo... Así terminó mi primera y desgraciada conquista amorosa y semi-picaresca... ninguna mujer hermosa fijaba en mí su atención. ¡En esa edad, un joven es como un millonario buscando a quien ofrecer su tesoro... Más tarde tuve novias y queridas, pero el amor no llegó a ser más que un incidente, quizá el más pasajero de mi vida (Cabello, 2001: 38-44).

Al lado del narrador masculino, la heroína es Ofelia Olivas, de sólida virtud y portadora del mensaje moralizador, cae en el pecado, pero es sobrina de quien se creía su madre; sin embargo, independientemente de ello, la mujer, según los postulados positivistas de Cabello, es la parte moralmente superior de la humanidad.

Cabello conocía las obras de Víctor Hugo, Balzac, Flaubert, Zola, Tolstoi, Comte y Spencer; es decir, conocía el romanticismo y el positivismo, por lo que pudo pasar del romanticismo al realismo positivista de *Blanca Sol* y *El Conspirador*, sus novelas de mayor proximidad con la realidad y que causaron ataques contra su autora (Castro, 1966: 91). En "Un prólogo que se ha hecho necesario" de *Blanca Sol* dice: "el novelista se ocupa en manifestar que solo la educación y el medio ambiente en que vive y se desarrolla el ser moral, deciden la mentalidad que forma todas las acciones humanas". Poner énfasis en el medio social seguía el determinismo de la época. La influencia de Comte es notoria, Cabello consideraba que la moral social estaba basada en lo verdadero, lo bueno y lo bello (Cornejo, 1995). Así, la novela "no solo debe copiar la vida sino idealizar el bien". Todo lo que no contribuye a ello debe evidenciarse en "las letras" y es lo que ella procura: cada novela suya critica las costumbres de su tiempo (Carazas, 2001: 217).

Ya bordeando el cambio de siglo, se acercó a la sociología en 1897, y no olvidó el tema de la educación laica al describir los exámenes de ingreso al Colegio femenino de Elvira García y García (Cabello, 1898). En todas estas obras, siempre atacó a las mujeres ambiciosas y mimadas, al militarismo, la frivolidad. El rechazo de la sociedad conservadora fue total. Pero ella exigía educación laica, educación femenina, y sobre todo el libre pensamiento (Guardia, 2010: 217-231).

Pero luego llegan las agrias críticas que coinciden con su ocaso. Cabello sufre depresiones e inicia incomprensibles ataques a diversas personas e instituciones: internada en el

Manicomio del Cercado en 1900 es silenciada su obra y fallece en 1909. En el temprano estudio de Augusto Tamayo *Perú en trance de novela* (1940) ya se sabía todo esto.

La tercera precursora, tras Mercedes Cabello es **Teresa Gonzáles de Fanning** (anexo 2, página 99), de obra tal vez no tan prolífica como Cabello. Pero fue la primera en llevar las propuestas intelectuales femeninas al terreno específico de la instrucción. En 1875 publicó su primer artículo, *Trabajo para la mujer*, sobre la difícil situación del desempleo femenino y la necesidad de una legislación laboral elemental para las mujeres casadas. Al año siguiente, dos artículos liberales: en el primero rechaza el boato frívolo de las mujeres cuando ya se vive la crisis económica posterior al auge del guano (Gonzáles, 1876a). En el segundo, la necesidad de acercarse a la cultura literaria como la única garantía de aprendizaje y utilidad social (Gonzáles, 1876b). Son ideas civilistas de rechazo a la prosperidad falaz y corrupta del periodo guanero.

Sin embargo, la justa fama de esta autora se debe a que, en plena Guerra con Chile, fundó con sus hermanas en 1881 el 'Liceo Fanning', importante institución educativa dirigida a hombres, pero especialmente a mujeres, y cuya importancia para la instrucción nacional es indudable. En 1892 se retiró de la docencia, y el Liceo pasó a manos de Elvira García. Pero fruto de casi veinte años de trabajo en aquella institución, Teresa Gonzales publicó su estudio *La educación femenina*, una reflexión positivista hecha ya en el contexto de posguerra, igualmente oligárquico, de la Reconstrucción Nacional, pero sobre todo de una modernización laboral femenina que la propia autora percibe (Gonzáles, 1898).

En una autodefinition posterior, en la segunda edición de su obra, hizo un balance de su trayectoria:

Una larga experiencia laboral como maestra, siempre con un compromiso con la instrucción ofrecida a las niñas y mujeres del país, un compromiso que parte de la conciencia de que sin instrucción no hay educación de hombres y mujeres (Gonzáles, 1905: 5).

En 1898, además, Teresa Gonzales regresó a la escena pública (Manarelli, 2013: 14-15).

La más prolífica de las cuatro, pero tardía, es **Clorinda Matto de Turner** (anexo 3, página 100), que empezó publicando en la prensa cusqueña. De sus textos dedicados exclusivamente al tema de la instrucción amplia de la mujer, el primero es el desconocido *Elementos de Literatura según el Reglamento de Instrucción para el Bello Sexo*; donde al

parecer ya intuía el significado de la instrucción no solo como medio de organización de la nación sino como un fin en sí mismo que las mujeres debían perseguir, por lo que incluso habla de la escuela en su famosa obra *Aves sin Nido* (Manarelli, 2013: 18).

En 1886 al ascender a la presidencia el general Cáceres, se traslada a Lima, se incorpora a las reuniones literarias del Circulo Literario y del Ateneo, y a partir de 1889 dirigió *El Perú Ilustrado*, la revista literaria más importante, en la que desde su primer editorial destacó la importancia de una literatura peruana; esa revista semanal concertó abundante producción literaria en la que participaron Juana Manuela Gorriti, Terea González de Fanning, Carolina Freyre, Mercedes Cabello, Lastenia Larriva, Juana Rosa Amezaga, Amalia Puga y María Nieves (Guardia, 2010: 94-95). Manuel González Prada tuvo un papel fundamental en la revista, con sus planteamientos sobre la educación pública y su rol fundamental en la unidad nacional.

Se interesa así directamente en la educación femenina, desde la formación escolar hasta la política. Fruto de lo experimentado en *Aves sin Nido*, de 1889, desarrolló sus ideas sobre instrucción femenina en la revista *El Perú Ilustrado*, en tres importantes y extensos artículos.

Primero, hace una comparación funcionalista entre la labor materna natural de crianza, actividad femenina, con la labor instructora social del educador varón (Matto, 1890a). A ello, le añade de manera lógica la necesidad social de que la mujer, antes de tener hijos, reciba una instrucción básica de costura y ‘servicio doméstico’, pero además de talleres de ambas actividades, para que pueda realizar dichos trabajos, incluso recibiendo salario (1890b). De manera natural, dedujo de lo anterior la necesidad de una instrucción femenina en labores que luego se convertirían en oficios remunerados para las mujeres, ante las opiniones masculinas de la oligarquía (1890c).

Al año siguiente, extendió su propuesta a la educación también de los niños varones, y de adolescentes de ambos sexos, añadiendo específicamente ‘adolescentes varones de pocos recursos’; lo que prueba que entendía la idea de la instrucción pública obligatoria y universal, (1891a).

Matto debió emigrar luego a Argentina, donde fue profesora de escuela normal, en la escuela normal norteamericana y en la escuela comercial de mujeres; la preocupación por la educación femenina siguió atravesando su obra, animando intelectualmente a

reflexionar sobre la educación; relacionando la nación con el progreso, articulando los deberes privados con los sociales, pero no comparte la dicotomía de la ciencia masculina y las emociones femeninas, como lo demuestra en su obra de 1889 (Matto, 1994).

En sus novelas *Boreales*, *miniaturas y porcelanas*, de 1870 (Matto, 1902) y *Herencia*, de 1875 (Matto, 1974) los personajes femeninos están en parte definidos en función de su educación y palabra escrita: la instrucción es un referente sustantivo. Las mujeres instruidas son juiciosas. La educación configura las identidades para el progreso, el corazón se educa y la inteligencia se instruye (Matto, 1994: 79). La educación de las mujeres cuestionaría los pilares del poder masculino y el clerical. La relación que hace entre educación femenina y control de la natalidad fue tomada después por María Jesús Alvarado (Manarelli, 2013: 15-17).

Desde fines del siglo XIX, Clorinda Matto había esbozado ideas sobre la necesidad de una instrucción para niñas y jóvenes, sobre todo para solucionar la problemática de la formación tradicional y sexista del siglo XIX, lo que denuncia en *Boreales* (Matto, 1902).

La propuesta de estas mujeres pioneras había sido respondida, desde el sector conservador, por **Lastenia Larriva** (anexo 7, página 104), escritora, periodista y editora de revistas. Opuesta a la idea de educación laica de Mercedes Cabello, Larriva publicó en 1898 un temprano artículo que revela su idea de la enseñanza:

La directora de un colegio lo es no solo por vocación, sino por razones crematísticas. Antes que la atención de los niños están sus propias necesidades. Sus afectos ocupan un lugar preferente frente a los de las criaturas. La maestra, al no haber hecho votos, se inclina a intereses mundanos. Si es soltera, puede tener un amor correspondido, pero de todas estas circunstancias ha de resentirse, como es natural, el cumplimiento de sus deberes con sus alumnas... no se dan abasto... pero una congregación de monjas sí... todas consagradas al servicio de Dios y a la educación (1918: 14-15).

En este artículo, Larriva plantea una instrucción femenina orientada a la contención de los impulsos, del ejercicio doméstico. Manarelli añade que buscó eliminar la doble moral masculina, debiendo para ello -y no para otra cosa- mujeres ilustradas (2013: 39-40). Sin embargo, Larriva no era una clerical aislada, tuvo mucho éxito como editora: Entre 1910 y 1915 editó en Arequipa el quincenario *Arequipa Ilustrada*, y entre 1916 y 1920 fue directora y redactora de *La Mujer Peruana*. Ahí hallamos otros artículos sobre la realidad

de la mujer peruana y su necesidad de trabajo, sustento a apoyo estatal (Larriva, 1917; 1918).

Los aportes iniciales y precursores de Tristán, Cabello, Gonzáles de Fanning, Matto y Larriva desde mediados del siglo XIX, pasando por la guerra de 1879, debieron esperar hasta el siglo XX, tratando de superar al conservadurismo clerical. Sobre todo, Larriva fue la bisagra, la última de las autoras del siglo XIX y que inicia el paso al siglo XX.

Sin embargo, los cambios no irán al mismo ritmo, porque continuará la fuerte presencia de la Iglesia Católica, que, pese a las críticas modernizantes, no pierde terreno, utiliza el Derecho canónico para regular la vida privada, y prohíbe el divorcio. Sin embargo, los cambios cotidianos entre fines del siglo XIX y los años 1930 son inevitables:

Un cambio en cuanto al cuerpo de las mujeres. Los médicos y las mujeres participaron en la definición de nuevas situaciones presentes en la sociedad limeña... El discurso médico es masculino, y en ese periodo se va perfilando como un discurso normativo público. La modernización de la administración pública va incorporando asuntos vinculados a la vida cotidiana de las mujeres (Manarelli, 1999: 17-18).

Es decir, el discurso médico sobre la naturaleza femenina también tiene un discurso de Género, de construcción de una identidad cultural femenina. Y en ello incluso participaron las mujeres intelectuales de fines del XIX e inicios del XX, en una producción literaria femenina notable entre 1880 y 1930, primero acerca de la problemática higienista y de la salud femenina en general, que había sido todo un fenómeno cultural polémico por la elevada mortalidad femenina incluso en la capital en el siglo XIX (Casalino, 1999: 40).

Pero sobre todo hubo una notable producción literaria femenina en narrativa, donde muchas mujeres escribieron ensayos de crítica social, material significativo para el análisis de la identidad femenina: “Esa nueva identidad supone también... nuevos roles masculinos paternos y femeninos maternos. Por ejemplo, las expectativas de monogamia masculina y la especialización doméstica femenina, ésta última definida a través de una nueva función femenina: el rol maternal” (Manarelli, 1999: 27).

Esto se debió, según Manarelli, a la modernización de Lima. Con los nuevos automóviles desde 1903, las nuevas avenidas y la modificación del espacio urbano limeño entre 1915 y 1919, aparecen espacios públicos urbanos diferentes, aunque encerraba formas de vida

aun tradicionales. El ritmo cotidiano era lento, y en su educación y trato, las mujeres no vivían lejos del ambiente y de la psicología de sus madres y de sus abuelas:

Nuevas prescripciones aparecían para regular estas nuevas presencias en el espacio público. Las escritoras, igual que los médicos, aunque desde una sensibilidad diferente, aportaron a la ampliación de espacios públicos y la *despatrimonialización* del funcionamiento estatal (Manarelli, 1999: 38).

Además, la presencia de las mujeres en los nuevos espacios públicos, y sus nuevos roles domésticos, se expresaron en la participación de éstas en un discurso público cultural; la redefinición de la frontera entre lo público y lo privado, lo que suponía la redefinición de lo que el Género llama los *roles femeninos*. Por cierto, es a los médicos que se debe la aparición de la idea del cuidado del cuerpo femenino como preocupación social a la vez que íntima, sobre todo en la importante revista quincenal *El hogar y la escuela*, entre 1908 y 1909, sobre medicina y salud femenina. Por eso esas primeras escritoras pasaron a tratar la relación maternidad-casa, relacionando el control femenino a la individualidad, pero para cuidado del cuerpo y la transmisión de virtudes, homogenizando así los roles domésticos; lo que se extendió luego de la casa a la escuela (Manarelli, 1999: 117-155).

La vertiente feminista fue cronológicamente la primera manifestación femenina organizada, enmarcada precisamente en el proceso de la inusitada aparición de las mujeres en diversas esferas sociales: educación, profesionalización, trabajo; y por la multiplicidad de iniciativas femeninas en el campo artístico, cultural y profesional.

Esto lo vemos en el siguiente *indicador, de nuestra segunda variable*, la población femenina incluida como económicamente activa, según la ocupación. Si en la Tabla n° 3 (página 40) vimos a las mujeres en edad de trabajar diferenciadas solo en tener profesión o no, en el siguiente vemos una primera y elemental referencia a las primeras profesiones femeninas:

Tabla 4
PEA femenina en el Distrito de Lima según ocupación

	1876	1908
Total, PEA femenina	8925	32830
servicios	4571	11339
maestra y artes manuales	1534	7586
comercio	1223	1370

Elaboración propia a partir de los datos estadísticos en FRANCKE, 1984: 207-208

Es decir, la PEA femenina en treinta años casi se ha cuadruplicado, el trabajo femenino en servicios se ha triplicado, y si el comercio no ha variado, en cambio es tremendamente significativo cómo se ha *quintuplicado* la cantidad de maestras: a eso se refiere esa referencia a las mujeres dedicadas a la instrucción, es decir el trabajo como *maestra y artes manuales*.

Podemos entonces suponer que aquella vertiente autoral de pensadoras de fines del siglo XIX, fue cronológicamente una primera manifestación femenina, precisamente en un marco de crecimiento en las labores femeninas, y multiplicidad de iniciativas femeninas en el campo profesional. Finalmente, el fruto intelectual y social es lo que se desarrolla en nuestro resultado siguiente.

4.3. La Instrucción pública femenina, 1900-1910

Habiendo visto en nuestro primer y segundo resultado el contexto económico y social, y los antecedentes intelectuales femeninos del siglo XIX, veamos ahora las propuestas en instrucción femenina, la instrucción oficial resultante, y las consecuencias sociales.

Encontramos en este sentido que hay una relación directa entre las pensadoras pioneras del siglo XIX, y las educadoras de inicios del siglo XX que construyeron propuestas educativas concretas que fueron finalmente aplicadas.

a) Propuestas de instrucción femenina

Los aportes iniciales y precursores del siglo XIX fueron respondidos con un regreso al conservadurismo, y hubo que esperar a las autoras del siglo XX.

Dentro del periodo de modernización civilista 1900-1910, la primera autora en orden cronológico que citamos es **Esther Festini** (anexo 4, página 101).

En 1901, Festini presentó, como temprana graduada de universidad, su Tesis de Letras. Ahí plantea, sin definiciones concretas, “que el rol que le corresponde a la mujer en la sociedad peruana es única y exclusivamente el determinado por su instrucción básica y adicional asimilada ... y por su educación finalmente lograda” (Festini, 1901: 6-7).

Festini diferenciaba, entonces, la instrucción de la educación, como todavía lo hacían los otros pensadores y filósofos de la educación: la primera son los conocimientos, la segunda el logro integral.

La segunda autora es una de las más prolíficas, **Elvira García y García** (anexo 5, página 102), la autora más importante en cuanto a las propuestas de una instrucción y una pedagogía para mujeres. En 1905 había obtenido el diploma de profesora de segunda enseñanza, y ya en 1906 había publicado sus primeros artículos, en un texto con el simbólico título de *Educación moderna*, positivistas y ya perfilados como pedagógicos, en el sentido de un avance de la instrucción hacia la educación (García, 1906).

Dos años después publicó *Tendencias de la educación femenina*. Aquí planteaba, entre las primeras, la relación entre escuela y familia:

La enseñanza secundaria de mujeres usa métodos anticuados basados en la memoria, no en la inteligencia. La causa está en los padres de familia, que creen que mientras más conocimiento en sus hijas, mejores estudiantes serán. Es la pedagogía la ciencia más importante para la mujer. La prepara como madre y como maestra, y le permite conocer los sentimientos de los niños (García, 1908: 38).

Ella propone que la escuela ingrese, a través de la maestra, a la familia. Pero además consideraba que el Estado debía apoyar y financiar los liceos de Lima. “Es la educación secundaria pública la que salvará tantos obstáculos humanos y femeninos. Sin embargo, en cuanto a la inteligencia femenina, debe ser no creativa solamente, sino que debe servir sobre todo para ordenar, dirigir y decidir” (García, 1908: 26).

De aquí se deduce que la pensadora creía en una educación para las niñas que sea igual a la de los jóvenes, pero sus conocimientos debían ser generales y útiles para la vida diaria, en función de la mujer-madre. Para sistematizar esto, es ella quien en 1909 funda la importante revista *El Hogar y la Escuela, Revista pedagógica y literaria*, que solo duró dos años.

Haciendo una elemental revisión de sus propuestas como educadora, encontramos una estructura pedagógica: “Educar a los niños, varones y mujeres, en instrucción y conocimiento, para el mejor funcionamiento del hogar” (García, 1909a); añadiendo una propuesta integral instructiva a lo que considera “la debilidad emocional de los niños en la urbe, debido a una educación no crítica y muy pasiva ante la autoridad masculina” (García, 1909 b).

Ese mismo año añade una primera aproximación a la psicología infantil, donde hay referencias a la psicología pedagógica alemana, y a la “necesidad de talleres de orientación para niños de ambos sexos hasta los diez años” (García, 1909c).

En 1915 polemizó con María Jesús Alvarado acerca de la necesidad de una escuela para mujeres vagabundas y de mal vivir (García, 1915). Su cercanía al civilismo se reveló al asumir la dirección del Colegio de Educandas en el Cusco, que dirigiría entre 1916 y 1919, ya fuera de nuestro marco temporal de estudio. Hay que añadir que en el nuevo contexto leguista, en 1924, hizo un compendio no pedagógico de sus propuestas ante la necesidad de una educación para niños y mujeres, *La Mujer a través de la Historia* (García, 1924). Y en 1929 su última obra, *Actividad femenina*, una declaración de principios simbolista e idealista.

La tercera autora en importancia es la citada **María Jesús Alvarado** (anexo 6, página 103), que tiene mayor presencia en el movimiento feminista, y que en educación pública femenina plantea también iniciativas importantes. En *El Archivo María Jesús Alvarado* (AMJA) del Centro de Documentación de la Mujer, hallamos sus escritos.

En 1909 propone una nueva aproximación al hogar, “no solo como espacio doméstico, sino como lugar de educación y socialización en donde se deben formar las personas de ambos sexos, antes incluso de llegar a la escuela” (Alvarado, 1909a). En ese hogar, complementa en una segunda parte del artículo, “la educación moral es más importante

que la litúrgica, aunque no separa moral de cristianismo hay una crítica a la institución católica” (1909b).

En 1910, incluso, desarrolla un esquema educativo para niñas y jóvenes, para que puedan incluso aproximarse a la enseñanza universitaria “como alumnas libres, pero siempre con atención en la moral pública, ya que las universidades públicas agrupan a masas de adultos ante las cuales las mujeres deben tener determinadas conductas” (1910).

En 1910 escribió “Educación y derechos de la mujer”, ponencia presentada en el Primer Congreso femenino Internacional en Buenos Aires, y que resumía sus aportes en *El Hogar y la Escuela*; y que luego desarrolló en la conferencia de la sociedad geográfica de Lima de 1911, recogida a su vez en una publicación de 1912:

Educación femenina significa estudiar las cuestiones propuestas por las comisiones que deben elaborar un proyecto de Ley de Instrucción, porque reclamamos una educación para las mujeres que las prepare para el trabajo, para emprender honrada y ventajosamente la lucha por la existencia... es importante la educación de las mujeres para que puedan acceder a profesiones no permitidas hasta este momento... confiarse a la fortuna o a la posibilidad de encontrar un marido proveedor es un albur que la mayoría de mujeres no está en condiciones de correr... una inmensa mayoría ha de solteras, viudas y aun casadas con hombres ineptos sin recursos, no teniendo más recursos que la costura (Alvarado, 1912: 22-23).

Con propuestas como estas, queda claro que es una postura de la educación de las mujeres: “Como primer punto de las reformas por venir, se debe construir una mayor amplitud y facilidades a la educación de la mujer, desarrollando su intelecto y aptitudes de igual manera que en el hombre” (Alvarado, 1912: 7).

Precedidas por este enunciado venían a continuación cuestiones concretas de carácter legal e incluso político:

La importancia del acceso de las mujeres a los empleos públicos y las profesiones liberales, la reivindicación de los derechos civiles y la igualdad ante la ley, junto con la necesidad de ejercer derechos políticos para intervenir directamente en los destinos nacionales (Alvarado, 1912: 7).

Después de nuestro periodo de tiempo, Alvarado ordenó todas sus propuestas de reformas educativas y sociales en la institución que creó en 1914, *Evolución femenina*. Por ello publicó su propuesta sobre una escuela para mujeres vagabundas y de mal vivir (Alvarado, 1915a), insistiendo en una escuela en artes e industrias para educar a las niñas en moral y trabajo (1915b), llegando a proponer la reforma de toda la educación primaria, no solo la femenina, como una propuesta prematura e idealista pero radical como solución a la problemática de las niñas (Alvarado, 1917).

La siguiente autora que propone una educación pública femenina con elementos particulares, es **María Catter**, quien en un solo pero importante texto, plantea la necesidad del estudio de la ciencia por parte de las mujeres, “para el cultivo del cuerpo en función de la maternidad y el trabajo, y para el cultivo del espíritu en función de la formación de los hijos” (1909).

Hay que referir que, pese a las propuestas extraordinarias de estas educadoras, aun no se contempla el ejercicio moderno de la ciudadanía por parte de las mujeres; solo se propone la instrucción, la educación, la moral y la construcción de la sociedad a partir de la familia.

Las obras de estas cuatro educadoras tendrán sus frutos en la organización de las mujeres alrededor de la educación, y por ello la primera organización feminista peruana data de 1914, año en que la citada María Jesús Alvarado fundó la organización *Evolución Femenina*.

Ya fuera de nuestro marco temporal, y en cierta forma como fruto final de la obra de las cuatro autoras citadas, aparecería por segunda vez la ya referida autora **Lastenia Larriva** (anexo 7, página 102), que luego de sus propuestas de fines del siglo XIX siguió haciendo ensayos pedagógicos, y en 1917 editorializando en la revista *La Mujer peruana*, refiriendo ya ideas feministas y no solo pedagógicas; y en una selección de artículos en 1918 en la misma revista: ya no es un asunto solo de educación, sino de los derechos sociales y políticos de las mujeres peruanas como ciudadanas.

Ya en un medio intelectual claramente político, y también fuera de nuestro marco temporal, en 1928 la revista *Amauta* publicó la Ponencia que en 1925 dio **Miguelina Acosta**, una propuesta avanzada y radical, de llevar al interior del país ‘escuelas rurales ambulantes’, para poder extender la instrucción a la población infantil en las provincias

del interior, recalcando que era “para ambos sexos” (Acosta, 1925). Pero el contexto era definitivamente otro.

El fruto de las propuestas de pensadores y educadores de ambos sexos, se verá reflejado en la instrucción pública general del país y sobre todo de la capital, y cuya normativa y legislación constituye otra dimensión de nuestra segunda variable.

b) Instrucción pública en Lima, 1900-1910

Vimos en nuestro segundo resultado la historia educativa oficial peruana entre 1876 y 1901, inicio del marco temporal de nuestro tema.

La educación peruana del siglo XIX finalizó con la polémica entre Villarán y Deustua, enmarcada en un debate mayor, entre positivistas y espiritualistas. La educación sigue siendo positivista, en 1899 se crea una cátedra universitaria sobre dicha disciplina. Empieza un rico debate entre el positivista Villarán, el líder espiritualista Deustua, el moderado espiritualista García Calderón, Riva insistiendo en la herencia mestiza, y Víctor Andrés Belaunde que supera el positivismo con religión. Los cinco promovieron una educación diferente, no solo instructiva, sino formadora de nuevos ciudadanos (Castro, 2013b: 3-6).

Villarán (1873-1958) integró el Derecho a las Ciencias Sociales, y como Ministro de Educación, en 1908 trajo pedagogos norteamericanos, formó una Comisión para un nuevo Plan de Educación Secundaria, y mejoró la enseñanza primaria; consideraba que educar es tener conocimientos prácticos de las cosas, y la enseñanza no daba resultados concretos por el pobre papel de las profesiones liberales; exigía así la revisión y cambio en todos los criterios, y como leguista y opuesto a la oligarquía, se opuso al espiritualismo de Deustua, considerando que la educación aporta el instrumento para crear el desarrollo y el progreso (Villarán, 1922). Planteó dos problemas previos a la educación: formar la nación y consolidar el territorio; pero la educación no es lo principal, la escuela es “auxiliar”, el progreso define la educación. La riqueza nacional es el instrumento, la escuela es la promotora del progreso material, que a su vez hace posible la cultura, fruto de la riqueza y el desarrollo industrial, como en Estados Unidos. Deustua le respondió, pero no desde la oligarquía, sino desde el liberalismo espiritualista (Castro, 2013b: 7-13).

Alejandro Deustua (1849-1945), afectado por la guerra con Chile, vio la necesidad de una ciencia nueva y moderna, y que no había ningún horizonte de victoria en aquel conflicto; era necesario formar ciudadanos con educación del espíritu; la educación fue su objetivo el resto de su vida e implicaba sobre todo valores. Hubo coherencia entre su pensamiento filosófico y su propuesta educativa, proponiendo una jerarquía de valores con orden, formando al educando en una escuela que combinara la moral y la técnica, y la elite nacional formada en la universidad. Fue civilista, pero liberal, e idealista moderno, consideraba la virtud una actitud del ciudadano y del gobernante. Diferenciaba así la ‘cultura’ de los ‘preceptos’, y veía la conciencia como sinónimo de invención y libertad, siguiendo a Bergson (Castro, 2013b: 16-19).

Deustua propuso que el deber pedagógico del Estado era la formación de ideales, y la ejecución práctica de medios para realizar esos ideales, fomentando la cultura superior, para formar ciudadanos, siendo fundamental el papel de la universidad. “La pedagogía no es más que la técnica de la moral”: La educación es entonces un tema de valores, está en el horizonte ético, y la moralidad se entiende como libertad. Deustua está así entre el positivismo y el espiritualismo, y el debate espíritu-técnica se refleja en el terreno pedagógico porque se estructura en una pedagogía (Deustua, 1913: 410-490).

Estas ideas fueron construidas en la década de 1900-1910: la educación debe ve con el ejemplo y la sugestión, teniendo como objetivos la cultura y técnica, atendiendo también el aspecto económico, aceptando una educación científica, pero exige educación y cultura general filosóficas y clásicas; la pedagogía es primero porque es un arte (Castro, 2013b: 20-23).

Un último pensador que entró en el debate sobre la educación fue Víctor Andrés Belaunde (1883-1966), positivista luego espiritualista cristiano, y autor de un balance negativo del conocimiento peruano, “originado por nuestra ignorancia”; no es la raza, es la conciencia, y no tiene la culpa la universidad que no es conservadora, discrepando con Mariátegui y acusando a Deustua de aristócrata; pide una educación popular y cívica pero religiosa, frente al ideal estético de Deustua. Entonces, siendo discípulo de Deustua y espiritualista, se opone a él, y añade: la gran falla de la República es la educación popular, la instrucción pública, y la educación del indio, el analfabetismo (Castro, 2013b: 47-53).

¿Las propuestas de estos pensadores, y de las autoras anteriores, se reflejaron en la educación oficial del periodo? Viendo las normas y leyes oficiales gubernamentales, en 1902 nuevamente se promulga una norma educativa con el nombre de Ley de Reforma de Segunda Enseñanza. Luego, el primer periodo de gobierno de José Pardo, de 1904 a 1908, tuvo una política que consideró a la educación como elemento de mejoramiento ciudadano. Veamos una primera referencia:

... Bajo este lineamiento se consideró urgente la reforma total de la educación y un incremento de la primaria, porque las deficiencias de ella traían consecuencias negativas para los otros grados... Resolver el problema de la educación elemental era, contribuir a la solución de un tema nacional. Pardo manifestó que “la prosperidad, la fuerza, el porvenir en suma de la República, requieren que el Estado desarrolle totalmente la educación nacional” ... Pardo promulgó las leyes 74 y 162 de 1905. La segunda estuvo apoyada en una fundamentación social; añade a la obligatoriedad la gratuidad de la enseñanza, pasando el control de las Escuelas a manos del Estado (Valcárcel, 1975: 176-177).

Analicemos, entonces, la normativa educativa de 1905, obra de Pardo. Su gobierno promulgó la referida Ley Orgánica de Educación 162, cuyo nombre oficial fue por cierto *Ley de Reforma de la instrucción elemental*. Su origen fue complejo y conflictivo. Veamos una remembranza de 1926 a la política educativa de Pardo. Emilio Arnaza, periodista puneño nacido en 1902, en su libro *Cabezas*, de 1943, se refiere a la política de instrucción pública del primer gobierno de José Pardo:

Cuando me llevaron a eso que se llama aprender a leer, sentí la revelación espiritual de la escuela. En un modesto local de una capital departamental el Centro Escolar al que yo había ingresado disponía de un buen standard de comodidades. Carpetas nuevas, limpias y de graciosa forma nos ofrecían muy agradable compañía. No conocí la escasez y la tinta, los lápices, los cuadernos, la tiza, los borradores proporcionados por el Estado se gastaban al albedrío del niño... esa escuela a la que tanto admiro y a la que tanto debo, fue organizada en el Perú durante el primer gobierno de Don José Pardo (Martín, 1996: 413).

José Pardo comprendió la importancia de iniciar la tarea de la instrucción pública, como lo dijo él mismo en sus memorias:

El Dr. Eguiguren era partidario de escuelas fiscales paralelas a las escuelas municipales, sistema que me parecía absurdo. Yo pensaba que el servicio de instrucción pública de primera enseñanza es función del Estado y no de los Municipios... inscribí en mi programa electoral de 1904 la reforma de la instrucción en el país, como punto fundamental del nuevo Gobierno (José Pardo, *Lo que mis hijos deben conocer*. Instrucción 1904, Memorias inéditas, Archivo Pardo, en Martín, 1996).

La referencia de Pardo es a Francisco Eguiguren (1855-1921), ex ministro de Justicia, y vocal de la Corte Suprema. Pardo había prometido en la asamblea civilista del 12 de junio de 1904 abrir escuelas para 430,000 niños, y para la cartera de Justicia, Culto e Instrucción llamó al doctor Jorge Polar (1856-1932), prolífico literato y autor de textos escolares, cultivador de la Filosofía y de la Estética; y que renunciaría en 1919 como Ministro Plenipotenciario ante los gobiernos de Cuba y Venezuela cuando se produjo el golpe de Estado. Basadre, ministro de Educación Pública en 1945 y 1956, refiere la obra educacional de grandes alcances del gobierno de José Pardo (Basadre, XV, 1970).

El gobierno envió al Congreso un proyecto de ley sobre enseñanza primaria, redactado por Polar, y fue aprobado. La ley promulgada el 5 de diciembre de 1905 lleva el número 162. En su artículo primero señalaba: "La instrucción primaria elemental es obligatoria. En las escuelas oficiales se suministrará gratuitamente a los varones de seis a catorce años y a las mujeres de seis a doce, tanto la instrucción como los libros y útiles de enseñanza". El artículo 2: "La instrucción elemental comprende las clases de: lectura y escritura, las cuatro operaciones de aritmética y sistema decimal, nociones generales de geografía universal y particular del Perú, catecismo político, doctrina cristiana y ejercicios físicos" (Compilación de la Legislación Peruana, tomo I, 1950).

Siendo un documento fundamental para nuestra investigación, citemos sus artículos principales:

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA, por cuanto *El Congreso de la República Peruana* ha dado la ley siguiente:

Art. 1. La instrucción primaria elemental es obligatoria. En las escuelas oficiales se dará gratuitamente a los varones de seis a catorce años y a las mujeres de seis a doce, tanto la instrucción como los libros y útiles de enseñanza.

Art. 2. La instrucción elemental comprende las clases de lectura y escritura, las cuatro operaciones de aritmética y sistema decimal, nociones de geografía universal y del Perú, catecismo político, doctrina cristiana y ejercicios físicos.

Art. 3. El Poder Ejecutivo reasume la dirección y administración de la enseñanza primaria. La dirección general de instrucción primaria y los inspectores provinciales quedan subordinados al ministro del ramo.

Art. 4. Habrá por lo menos una escuela elemental mixta en las aldeas, haciendas y minas, y en todo centro de población de más de doscientos habitantes.

Art. 5. En los lugares de mayor población, habrá por cada doscientos niños, un centro escolar, a cargo de un maestro, director de escuela, con los necesarios preceptores.

Art. 11. Las rentas destinadas al fomento de la instrucción primaria elemental, son: mojonazgo municipal, impuestos locales, ingresos especiales y de los bienes propios de la instrucción primaria, el treinta por ciento de las rentas de las juntas departamentales, y el cinco por ciento de los ingresos fiscales; para cubrir los gastos de establecimiento o sostenimiento de las escuelas normales y de las escuelas talleres creadas por ley de 1896, se girará libramientos contra el fondo proveniente de los ingresos especificados.

Comuníquese al Poder Ejecutivo para que disponga lo necesario a su cumplimiento. Dada en la sala de sesiones del Congreso, el 30 de noviembre de 1905.

Por tanto, mando se imprima, publique, circule y se le dé cumplimiento. Dado en la casa de Gobierno, el 5 de diciembre de 1905. JOSÉ PARDO.

Lo más importante es que se dispone la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria o elemental.

Asimismo, la ley dispuso que "El Poder Ejecutivo reasume la dirección y administración de la enseñanza primaria. Habrá por lo menos una escuela elemental mixta en las aldeas, haciendas y minas y en general en todos los centros de población que tenga más de doscientos habitantes". En su mensaje al Congreso, Pardo calificaba a la ley de importancia trascendental para la República, y Polar en la memoria que presentó al Congreso en 1905, explica el programa como fruto de una política educacionista y democrática.

Por resolución del 14 de febrero de 1906 se adquirieron muebles y útiles de enseñanza para las escuelas fiscales: miles de carpetas bipersonales, pizarras, cuadernos; fueron confeccionados en el país 150,000 ejemplares para lectura elemental por la Casa Fabbri, y 3,000 ejemplares del mapa del Perú preparado por la Sociedad Geográfica de Lima. Para los textos, se abrió concurso sobre la base de que el de primero y segundo año debían contener todas las enseñanzas en una 'Cartilla de la Escuela Peruana' (Martín, 1996: 416).

En el régimen municipal de 1905 existían 1,425 escuelas, y en 1908 eran 2,339 escuelas con 3,105 preceptores y 168,184 alumnos. El mensaje presidencial de Pardo en 1905 expresó la condición deplorable de la instrucción de primera enseñanza. Cuando la reforma comienza después de darse el instrumento necesario, la ley No. 162, el entusiasmo presidencial se refleja en su exposición al instalarse la legislatura de 1906: "Ninguna iniciativa del régimen actual puede tener la importancia trascendental que la ley 162" (Martín, 1996: 417).

Es indudable el fomento de la instrucción primaria en el período 1904-1908. La aplicación de la economía en su desarrollo se logró con el establecimiento del fondo para la instrucción proveniente de los ingresos fiscales, de las rentas de las juntas departamentales y los impuestos locales creados por leyes especiales. El crecimiento del presupuesto entre 1904 y 1908 resultó beneficioso para la instrucción pública. El pliego de Justicia e Instrucción tuvo un del 10% en 1904 al 17% en 1907 y 16% en 1908.

El fomento de la educación técnica fue otro aspecto importante. Basadre refiere que José Pardo fue su promotor al abrir la Escuela de Artes y Oficios el 24 de setiembre de 1905, y su primer director fue Pedro Paulet, quien escribió: "La falta absoluta de personal preparado se demuestra con sólo fijarnos en la falta de originalidad en las producciones de nuestros artesanos y obreros" (en Martín, 1996: 418).

Los doctores José Matías Manzanilla y Luis Miró-Quesada de la Guerra, a nombre del Partido Civil presentaron al Congreso de 1907 un Proyecto de ley de organización de la enseñanza técnica de los obreros: mecánicos, electricistas, y técnicos en industrias químicas y artes gráficas. Seis estudiantes fueron enviados a Inglaterra para cursos de ingeniería mecánica. En 1907 ingresaron a la escuela 139 alumnos. En 1908 contaban con 122. Desgraciadamente no hubo continuidad por el gobierno que subió al poder en 1908 (Martín, 1996: 419).

Un proceso fundamental fue la profesión magisterial, porque no bastaba con hacer fiscal el servicio. Por ello se fundó en Lima la Escuela Normal de Maestros, y en Arequipa una Escuela Normal de Maestras, y se reorganizó y ensanchó la Escuela de Maestros de Lima, fundada por Manuel Pardo en 1874; la Escuela Normal de Varones se estableció para formar preceptores de enseñanza primaria de segundo grado. Junto a la Escuela Normal funcionó una escuela de aplicación anexa. La inauguración fue el 14 de mayo de 1905. Alumnos meritorios fueron becados a Estados Unidos y otros recibieron nombramiento para dirigir centros escolares en diversos lugares del país (Martín, 1996: 420).

Se construyeron locales escolares en Lima en las calles la Milla, Naranjos, Mestas, Trinitarias, dos en el Chirimoyo, Guadalupe y barrio de la Victoria. Y en el aspecto administrativo se creó la Dirección General de Instrucción, el Consejo Superior de Instrucción, los inspectores de instrucción, los visitadores escolares para vigilancia de los anteriores, la Contaduría de Primera Enseñanza.

En instrucción secundaria se dictó la resolución ministerial del 25 de noviembre de 1905, por la que el Gobierno resolvía inspeccionar la segunda enseñanza, convocando al antiguo Consejo de Instrucción, participando Elvira García y García, Alejandro Deustua y José Granda. Carlos Wiese fue el autor de la monografía que se publicó en Lima en 1909. Hubo un debate entre Deustua y Pardo, que lo cuenta en sus "Memorias":

En medio de la unánime... política escolar del Gobierno, se produjo una nota discordante. El doctor Alejandro Deustua, uno de los intelectuales de más fundado prestigio del país, circuló un folleto en que criticaba esta dirección, sosteniendo que la primera necesidad nacional en orden a la educación era la formación de la "elite" que tendrá la dirección... del país. (...) Yo no podía dejar de contestar la crítica... Sostuve que la educación debe de ser *democrática*... en todo régimen de país de cierta cultura... el Gobierno del país corresponde a la "elite" de sus hijos, pero no hay país en el mundo ni los de organización aristocrática más severa, que tenga el régimen de educación organizado para formar esa "elite"; escuelas, colegios y universidades, están al alcance de pobres y de ricos, de patricios y plebeyos, de inteligentes y de torpes. Este es el deber del Estado. Educación para todos. La "elite" se forma sólo por la superioridad de inteligencia y de cultura (...) Naturalmente el doctor Deustua cogió la intención de mis palabras, y al día siguiente tenía yo en mi despacho una carta brillante en que Deustua me explicaba que el folleto se originó

antes de la última reforma, la cual no había sido su intención criticar. Me replicó en otra carta aún más extensa a la cual me limité a acusarle recibo. Poco después le demostré el espíritu de tolerancia a las ideas opuestas de las mías y la deferencia que me merecía nombrándolo miembro del Consejo de Educación, para reemplazar al Consejo Superior de Instrucción, sin darle las facultades administrativas que tenía el Consejo Superior. En mi segundo período Deustua fue nombrado Director de la Biblioteca Nacional (José Pardo, *Lo que mis hijos deben conocer*, en Martín, 1996: 421).

La extensa cita ilustra el ambiente de la época frente al tema de la educación, y sobre todo la legislación resultante de las nuevas doctrinas sobre instrucción.

Creado el Consejo Superior de Educación por decreto de 20 de junio de 1907, se señaló su personal: el Rector de la Universidad de San Marcos, seis catedráticos de la misma, el Director del Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe, un delegado de los colegios particulares, el director de la Escuela Normal de Varones, los directores de las Escuelas de Ingenieros y de Agricultura, el de la Escuela de Artes y Oficios, el Director General de Instrucción y el Director de Instrucción Primaria. Fue un órgano meramente consultivo.

Los colegios de instrucción secundaria llamados también nacionales, a cargo del Estado, fueron objeto de renovaciones. El Colegio de Guadalupe fue confiado a una misión belga que encabezó Julio Becker de la Universidad de Lovaina, y que contrató pedagogos alemanes. Aquí hay un dato importante: se abrió el colegio de educandas de Ayacucho en 1906 (Martín, 1996: 422-424).

Pardo en sus memorias se refiere a un hecho escolar singular: "En el aniversario, 28 de julio de 1908, hice presentar en público, dos meses antes de dejar el mando, las Escuelas Fiscales de Lima y Callao. La presentación en el hipódromo hizo muy buena impresión". Once mil niños de Lima y el Callao de las escuelas normales de mujeres y de varones. Hubo danzas escolares, gimnasia, ejercicios físicos y de box (Martín, 1996: 425).

Los logros de esta ley gubernamental, fueron precisamente producto del pensamiento educativo del periodo:

El pensamiento educativo de diversos autores inmersos en el escenario de la posguerra fundamentaron de manera muy distinta sus puntos de vista: José María Químper desde el liberalismo, Manuel Gonzáles Prada desde el anarquismo, Javier

Prado y Clemente Palma desde el positivismo, y Joaquín Capelo... Ciertamente no son los únicos pensadores que analizaron en esos momentos los problemas educativos, pero nos brindan un panorama acerca de las ideas y el debate de la época... debate centrado en la reforma de la educación pública (Castro, 2013a: 22-24).

Esta reforma era, según Castro, el de integrar la instrucción pública al aparato estatal, trunco desde 1879, y que el autor Castro lo coloca, en su primer texto, precisamente en el periodo 1885-1905.

Luego hay un cambio de paradigma, en 1905, por una serie de debates intelectuales civilistas y oligárquicos, pero también modernizadores, para en cierta forma “recrear el país”:

Hubo cambios y transformaciones, nacionales y también globales, sobre todo ante el debate sobre la educación que, en ese contexto, se generó entre los seguidores de la corriente positivista predominante en la época, y un grupo nuevo llamado los “espiritualistas”: Manuel Vicente Villarán, Alejandro Octavio Deustua, Francisco García Calderón, José de la Riva-Agüero y Víctor Andrés Belaúnde. Todos ellos eran opuestos al positivismo y representaron un pensamiento filosófico y pedagógico, nuevo para el país, caracterizado por un realismo nacional (Castro, 2013b: 9).

Precisamente, estos intelectuales proponían un realismo ya no positivista, por lo que su propuesta educativa era que el sistema educativo tuviera un cambio sustantivo en los oficios ligados a la instrucción, como la economía y la instrucción manual. En Lima, en 1876 las mujeres eran el 37% de los maestros, pero en 1908 ya eran el 74% del total.

Lo más importante de la Ley 162 de Prado es que tomó en cuenta la instrucción femenina, la reglamenta y la hace obligatoria. Hay un contexto de ello.

Esto tenía su correlato en la ampliación del sistema educativo, al cual se incorporaron las mujeres de manera notoria en este periodo. Estas modificaciones prolongaban la legalidad del ingreso de las mujeres a las universidades en 1908. El analfabetismo femenino decrece en Lima: en 1876 el 39% de las mujeres no lee ni escribe, y en 1920 solo es un 13%... No obstante, el trabajo femenino aún tiene connotación degradante. Que las mujeres que pretendían algún honor o pertenencia

familiar se desplazaran en los espacios públicos era aún algo que amenazaba el orden social (Manarelli, 1999: 43).

Por lo tanto, las mujeres cada vez más ingresan a la profesión pedagógica, y también a las universidades, con toda seguridad para estudiar sobre todo educación. Y, sin embargo, los prejuicios de género continúan, y la pedagogía y las profesiones liberales solo involucraban al 10 % de la población económicamente activa femenina.

Veamos otras cifras. Las estadísticas educativas de 1905 mostraban el funcionamiento de 1,425 escuelas, con 100,000 alumnos y 1,500 docentes; y en 1908 habían crecido en 2,500 aulas para casi el doble de alumnos y docentes, cifras oficialmente altas e importantes (Ministerio de Educación, 1994: 6). Es decir, se ve que la educación era una preocupación real en un país oligárquico, pero ya interesado en la modernidad liberal y racionalista.

Sobre todo, la educación era una aspiración también para las mujeres, desde los mismos comienzos de la República y la segunda mitad del siglo XIX:

El tema de la educación femenina despertó el interés de los intelectuales liberales en el siglo XIX, quienes lo analizaron desde el punto de vista de la utilidad pública. Aunque el estado jugó un rol reducido en el impulso a la educación femenina, el gobierno de Castilla desarrolló una política de creación de colegios para mujeres, y surgieron también iniciativas privadas (Zegarra, 1999: 533).

Veamos, finalmente, las consecuencias positivas de este proceso normativo en la educación de los peruanos de ambos sexos.

c) Consecuencias sociales

Los proyectos de instrucción femenina escritos por las educadoras referidas, estarán presentes en el proceso general de la Instrucción Pública nacional. Eso se ve en las consecuencias de la instrucción pública femenina propulsada por las pensadoras mujeres desde fines del siglo XIX.

Grafiquemos esto en la siguiente tabla, que constituye además nuestro último indicador Si en la Tabla 4 (página 61) vimos la PEA femenina según profesiones básicas, en la siguiente veamos la población femenina de la provincia de Lima según su nivel de instrucción, para entender las necesidades que ya entendían los pensadores de la época:

Tabla 5

Provincia de Lima: población total y femenina según instrucción

	1876		1908	
	total	femenina	total	femenina
población de 6 y más	108000	47734	150491	72089
lee y escribe	58120	25024	114323	54876
lee pero no escribe	7565	4276	5534	3392
ni lee ni escribe	42315	18434	27613	12519

Elaboración propia a partir de los datos estadísticos en FRANCKE, 1984: 197

Lo que vemos en este indicador es que, en poco más de treinta años, se ha *duplicado* la población femenina, pero sobre todo se ha *duplicado* la población femenina que lee y escribe, de 25 mil a casi 55 mil solo en la Provincia de Lima; además de que se ha reducido la población analfabeta femenina. Es decir, la instrucción ha mejorado lenta pero progresivamente.

Por tanto, la lucha intelectual de las mujeres pensadoras del siglo XIX, y el germen del movimiento pro instrucción femenina de fines del XIX, dieron como primera consecuencia el surgimiento de una intelectualidad femenina interesada en la educación.

Entonces, si una primera consecuencia será la real y masiva *instrucción femenina*, otra será la *emancipación laboral y política*. Entre 1900 y 1930 se configurarán tres vertientes del movimiento urbano de mujeres, el cual se preocupó también por la educación femenina escolarizada, la formación industrial femenina, la asistencia social, y finalmente la actividad sindical y política (Villavicencio, 1992: 167).

Primero, un primer feminismo moderno surgido en 1911 en la conferencia de María Jesús Alvarado *El Feminismo*. Así daría nacimiento una primera expresión moderna eminentemente política, emparentada con la anterior emancipación social sufragista del siglo XIX. Sin desdeñar el bagaje acumulado por las intelectuales peruanas en su lucha por la educación femenina, ella incorporó esa demanda.

Basándose en el principio de la igualdad de potencialidades, exigía derechos civiles y políticos. Así surgió la idea de la organización *Evolución Femenina* en 1914, la

primera organización feminista peruana... Entre las actividades que expresaron el carácter de esta organización destaca la creación de la Escuela-Taller “Moral y Trabajo”, ante los fenómenos de la tugurización de algunas zonas urbanas, la deficiencia de servicios sanitarios, y las epidemias. *Evolución Femenina* desde su posición feminista adoptó la actitud opuesta a la oficial: no discriminar sino ver las condiciones económicas y sociales en la urbe, iniciando una campaña de denuncia y proponiendo la educación femenina para el trabajo (Villavicencio, 1992: 176-178).

Esto demuestra que afrontaron un problema concreto de manera original. A este discurso se unirán las mujeres intelectuales, algunas incluso feministas, como refiere Manarelli:

Mercedes Cabello comparaba la pasión con la enfermedad: las personas eran víctimas de ambas, son irresponsables e inconscientes. Se plantea el problema de la responsabilidad individual y la higiene moral. Según Mercedes Cabello “solo la educación y el medio ambiente en que vive y se desarrolla el ser moral, deciden de la mentalidad que forma el fondo de todas las acciones humanas” ... La cruzada de médicos y mujeres por descontaminar el espacio público implicaba introducirse en el problema. María Jesús Alvarado, a propósito de una conferencia antialcohólica en Callao en 1914, condenaba la amenaza del gobierno de recortar el gasto público para la escuela primaria; la educación era un derecho inalienable (1999: 61-62).

Como vemos, al lado de Mercedes Cabello y María Alvarado, muchas otras autoras son impactadas por el escenario urbano y su novedad, y procesaban la experiencia femenina. Pero si se contrasta el anterior testimonio con el rebelde y feminista que ofrecía Angélica Palma en su obra *Vencida*, de 1918, de un periodo posterior a nuestra investigación, podemos notar la intensidad de las transformaciones a lo largo de esa época.

Otra consecuencia fue el desarrollo de campañas para la participación de las mujeres en Sociedades de Beneficencia Pública, siguiendo las consideraciones de María Alvarado y de *Evolución Femenina* de incorporar a las mujeres al quehacer público. Por ello también pidieron el derecho al sufragio femenino, y la reforma del Código Civil de 1853 en todos sus puntos limitantes de la acción y participación femenina.

Demandaron que las mujeres intervinieran al más alto nivel de la Beneficencia, motivo por el cual presentaron un proyecto de ley ante el Parlamento Nacional, en

setiembre de 1913, y que fue aprobado en 1915, la primera victoria feminista de nuestra historia (Villavicencio, 1992: 179).

También hubo consecuencias conservadoras, como lo prueba el revelador el título del “tratado” sobre conducta de Manuela Felicia Gómez de 1913, *Nociones de Moral y urbanidad* (Manarelli, 1999: 42). Un texto que consideramos católico.

Feminismo Peruano fue la segunda organización feminista de nuestro siglo, creada en 1924 por iniciativa de Zoila Aurora Cáceres, en medio de la represión leguista que había encarcelado y deportado a María Jesús Alvarado. Este grupo exigió el voto femenino, y también promovió la organización sindical femenina, ya que Zoila Cáceres desde 1914 llamaba a los trabajadores a organizarse en sociedades y Comités, como los de 1919 (Villavicencio, 1992: 180-182).

En este clima de logros, pero aún de intolerancia y dominio cultural masculino, apareció la primera novela que se definió específicamente feminista en el Perú, *Zarela, una novela feminista*, de Leonor Espinoza, publicada en Arequipa en 1915, diez años antes que *Nuevas Cumbres*, de María Jesús Alvarado (Tauzin-Castellanos, 1999).

Para la década de 1920, Elvira García y García, al rescatar la experiencia histórica de las mujeres peruanas, le dedicaba a la experiencia laboral femenina de su época un número regular de páginas (Manarelli, 1999: 13-14). Es decir, de la instrucción y educación femenina se había pasado a la organización profesional y sindical.

Por ello, hubo por último una vertiente *política*: aquella ligada a los movimientos políticos que desde comienzos del XX se adscribieron como anti oligárquicos, porque desde los grupos políticos conservadores no ha habido un intento orgánico por movilizar a las mujeres. En esta vertiente están las anarquistas, las apristas y las socialistas.

a) Las anarquistas: el desarrollo del anarcosindicalismo alcanzó su mejor momento entre 1911 y 1924, coincidiendo con su vocero *La Protesta*. Dicha corriente desplazó al mutualismo, que se centraba en la familia obrera, e impulsó organizaciones femeninas, y secciones femeninas de los Comités Obreros. Se crearon escuelas técnicas para mujeres. Entre las sociedades obreras que impulsaron las escuelas estuvieron la Sociedad de progreso Feminista, de 1916, la Sociedad Labor Femenina en 1917, y la Sociedad de empleados del Comercio Bien del Hogar, en 1917; todas de orientación mutualista. La creación de la estructura sindical tuvo un efecto de exclusión para las

mujeres, porque su composición se limitó a los trabajadores directos en su mayoría varones; pero su mejor expresión la tuvo en la prensa autónoma, con *La Crítica*, periódico editado y dirigido por Dora Mayer y Miguelina Acosta (Villavicencio, 1992: 168-172).

b) Las apristas: el APRA fundado como frente político fue convertido en partido peruano en 1928, y como hasta ese momento la generación intelectual que surgió con la reforma universitaria de 1919 se había mantenido unida, la fundación del partido los dividió; para las intelectuales y activistas femeninas las consecuencias fueron aún más drásticas, porque la opción partidaria las dividió, y porque las intelectuales feministas optaron por la autonomía y hasta el distanciamiento; proceso vivido en el Apra por la poeta Magda Portal, fundadora del partido y miembro de su primer ejecutivo nacional, junto a Carmen Rosa Rivadeneira, ambas organizadoras de la sección femenina del partido.

c) Socialistas y comunistas, desde 1928 (Villavicencio, 1992: 172-174).

La tercera vertiente es la urbano-popular, fruto del desarrollo económico y del surgimiento de la mujer obrera cuya repercusión se debió a la novedad de ver mujeres en el trabajo productivo directo, y a que lo hicieran en fábricas. En una primera etapa apoyan las huelgas brindando infraestructura. En la segunda etapa 1918-1919 el movimiento femenino popular evoluciona hacia un perfil propio y organización específica, sobre todo con el Comité Pro-abaratamiento de las subsistencias en abril de 1919. El tercer periodo fue de reflujo del movimiento sindical popular luego de la derrota de 1919 (Villavicencio, 1992: 183-185).

Esto es consecuencia, sobre todo, del paradigma de la ‘mujer instruida’, originada en el contexto de fines del siglo XIX, en un nuevo contexto en el siglo XX de modernización y crecimiento social y laboral. Ello llevo, finalmente, al desarrollo de un nuevo paradigma educativo, el de la educación *moderna*, originalmente positivista y mucho más desarrollado que la vieja instrucción romántica, como vimos en la obra de las educadoras referidas. En ese contexto aun oligárquico pero modernizante de la primera década del siglo XX, creemos que ese positivismo fue *moderno*.

Veamos un indicador final, comparando la situación entre 1876 y 1908, dentro de nuestro marco de tiempo, pero además añadiendo el año 1920, una década después de cuando

termina nuestro marco cronológico. Nos puede dar una idea concluyente de las consecuencias de la instrucción femenina en Lima. Se muestran cifras de la provincia de Lima de 1876 y 1920, y una cifra intermedia solo del distrito de Lima en 1908 como cifra intermedia aproximada.

Tabla 6

PEA femenina por ramas, Lima provincia 1876 y 1920, y Lima distrito 1908

	1876 provincia	1908 distrito	1920 provincia
	mujeres	mujeres	mujeres
profesiones liberales	-	114	424
estudiantes	674	1512	3456
profesoras	109	603	1357

Elaboración propia a partir de los datos estadísticos en FRANCKE, 1984: 209.

Si con un indicador anterior ya vimos las primeras ocupaciones femeninas fuera del hogar, y con otro el nivel de instrucción básica femenina en crecimiento, con este vemos que ya hay profesiones denominadas en la época *liberales* –más de 400 escritoras, instructoras, tal vez literatas, con la cuarta parte en el distrito de Lima-. Y las estudiantes mujeres, de manera siempre aproximada entre distrito y provincia, se triplicaron en 30 años y quintuplicaron en cuarenta. Pero, sobre todo, el aumento mayor ha sido en cuanto a profesoras, de un centenar en 1876 a más de 1300 en 1920.

Esto ilustra, por último, que el paradigma finisecular de la ‘mujer instruida’ se convirtió en parte del proyecto educativo positivista y moderno de inicios del siglo XX, y cuyas consecuencias sociales finales fueron no solo educativas sino también sociales e incluso políticas.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De nuestro tres resultados anteriores, podemos deducir finalmente que los autores que de manera general enfocan la historia de las mujeres en el Perú, inicialmente no tocaron el tema de la instrucción femenina, solo lo hicieron desde el punto de vista laboral, aunque con importantes estadísticas (Francke, 1984), o desde los estereotipos sociales de los sexos (Oliart, 1995), la medicina e higiene femenina del siglo XIX (Casalino, 1999; Manarelli, 1999), o el tema mucho más sólido de los roles femeninos en el inicio de la República, que nos ha ilustrado mucho sobre el contexto oligárquico del trato a la mujer y el rechazo a su instrucción (Zegarra, 1999).

Encontramos importante los textos que superan el aspecto de los roles de Género, y pasan a estudiar el papel del género femenino en el contexto más específico, el de la literatura femenina, donde sin embargo aún se tocaba tangencialmente el importante punto de la instrucción de las mujeres. Ello encontramos en los estudios sobre las primeras mujeres de la prensa y la literatura (Villavicencio, 1992), sobre la posibilidad de una narrativa homogénea específicamente femenina (Tauzin, 1995), y en visiones generales sobre las mujeres intelectuales del siglo XIX más importantes, sin explicitar su formación escolar (Denegri, 1996, Guardia, 2010; 2013).

Pero el tema concreto que nos interesa, el de la instrucción femenina de inicios del siglo XX, era aún reducido en la historiografía. El primer estudio, de hace más de medio siglo, fue de Mariano Amézaga (1952), pero solo de manera estadística. Hubo que esperar al estudio de la ya referida Tauzin sobre la educación femenina del periodo oligárquico ((1988), y en el estudio de Manarelli sobre los proyectos educativos concretos de las autoras estudiadas en esta tesis (2013). Fueron las autoras más consultadas.

Ese marco hubo que aplicar a nuestras fuentes, y de las pensadoras y educadoras analizadas llama la atención que Mercedes Cabello es la más estudiada, más por su perfil literario que ensayístico (Tamayo, 1940; Cornejo, 1995; Carazas, 2001). Y las cifras revisadas y comparadas nos ilustran finalmente que, si en el siglo XIX escriben las pensadoras, en 1900-1910 escriben las educadoras, y después de 1910 se ven las consecuencias, los resultados logrados por las mujeres a raíz de las medidas educativas tomadas entre 1900 y 1910.

Así, comprobamos nuestras hipótesis, de un contexto de crecimiento demográfico y diversificación laboral en Lima, habiendo aumentado la población masculina en 30% y la femenina un 40% en 30 años (tabla 1, página 33). Y son sobre todo mujeres mestizas, señal de la diversificación étnica (tabla 2, página 34). Esto exigía una instrucción femenina, al necesitarse una mujer instruida al menos para labores básicas y primarias en talleres, negocios, y finalmente fábricas o aulas de escuela. Si en 1876 había 9 mil mujeres con profesión, pero 25 mil sin ella; 30 años después son 16 mil sin profesión, pero 32 mil, el doble, con ella (tabla 3, página 41).

Frente a ello, la propuesta intelectual del siglo XIX de la ‘mujer instruida’ fue utilizada como referente en el periodo aristocrático 1900-1910. Eso era casi obligatorio: en 1876 había 1500 mujeres de maestras y artes manuales, es decir talleres de todo tipo; pero en 1908 ya eran 7600 (tabla 4, página 62). Al mismo tiempo, las mujeres ya instruidas, es decir que leen y escriben aumentaron de 25 mil en 1876 a casi 55 mil en 1908 (tabla 5, página 77).

Finalmente, los aportes de aquellas educadoras se aplicaron institucionalmente en medidas oficiales de nivel ministerial, como hemos visto. Y esos aportes pedagógicos terminaron provocando fenómenos como la primera organización feminista peruana data de 1914, año en que María Jesús Alvarado fundó la organización *Evolución Femenina*. Es un ejemplo de lo que en esa época se llamaba *profesiones liberales* (tabla 6, página 81).

Por tanto, hubo una evolución intelectual ilustrada, de las intelectuales romanticistas, del campo literario, a las educadoras y pedagogas positivistas que construyeron un paradigma de educación *moderna*, en el campo ensayístico. El resultado final fue la regulación de las políticas educativas de la primera década del siglo XX. Todas ellas complementaron el trabajo de las primeras e incluso provocaron debates intelectuales y parlamentarios sobre educación laica frente a la religiosa, educación infantil y autonomía de las mujeres.

Hagamos un cuadro que ilustre nuestras fuentes bibliográficas y hemerográficas, tanto de las autoras del siglo XIX, que vimos en nuestro segundo resultado, como de las educadoras del periodo 1900-1910, de nuestro tercer resultado.

Siglo XIX		1900-1910	
Año de sus obras	Autora	Año de sus obras	Autora
1850	Flora Tristán	1901	Esther Festini
		1905	Teresa Gonzales de Fanning
1879 1898	Mercedes Cabello	1906 1909 1915	Elvira García y García
1876 1898	Teresa Gonzales de Fanning	1909 1910 1915	María Jesús Alvarado
1890 1891	Clorinda Matto	1909	María Catter
1898	Lastenia Larriva	1917	Lastenia Larriva
		1925	Miguelina Acosta

Elaboración del autor.

Repetimos que el sector femenino instruido en el periodo 1900-1910 dio como fruto final, como dicen Manarelli y Guardia, la primera manifestación femenina organizada, precisamente por ese crecimiento en las labores femeninas, y por la multiplicidad de iniciativas femeninas en el campo profesional. Por eso nos interesan las propuestas de estas organizaciones en cuanto a normar la instrucción femenina ante las nuevas coyunturas.

Por tanto, de las intelectuales de fines del siglo XIX al feminismo social y político de la década de 1910 y 1920, se pasa a través del periodo de la instrucción pública femenina de 1900-1910, como periodo intermedio de transición. Y las propuestas educativas resultantes de las mujeres expresaron las tensiones entre la sociedad jerárquica de la Lima oligárquica, y las nuevas aspiraciones individuales, poniendo en cuestión el orden patriarcal y jerárquico que venía del siglo XIX.

No faltaron las voces que señalaron la inadecuación de la servidumbre doméstica al proyecto educativo... otro punto de importancia para entender las potencialidades de la época es la aparición de una racionalidad laica. El pensamiento educativo de la mayoría de vanguardistas estuvo inspirado en una moral laica, ligada a una lógica patriótica y ciudadana. Las reivindicaciones de las mujeres en el terreno educativo cuestionaron la inspiración clerical de la educación (Manarelli, 2013: 63).

A este balance se puede añadir que la educación de las mujeres se enfrentó a la fuerza de los poderes privados encarnados en los matrimonios por interés y en la aversión al trabajo, lo que dio lugar al fenómeno de discutir sobre la instrucción femenina incluso para la edad infantil, y una parte significativa del surgimiento de la ciudadanía femenina en el Perú del siglo XX se enmarca en la expansión del sistema educativo.

Además, como dice Manarelli:

Las demandas de ellas con relación al acceso a la educación han configurado actitudes cuestionadoras. La exclusión de la población femenina de los recursos educativos marcó la subordinación en el Perú. Las expectativas femeninas ante la educación, compartidas por otros grupos subalternos, han generado cambios importantes en la historia republicana. El acceso a la educación erosionó las relaciones jerárquicas familiares. El acceso de las mujeres a la educación formal es parte de la historia de la familia y por tanto de las relaciones de poder (2013: 64).

Entonces, una historia de la educación femenina es una forma de reflexionar sobre las instituciones en el Perú. Pero tal reflexión conlleva explorar la vida privada. Es preciso considerar que las propuestas educativas de las mujeres de la época supusieron una visión del funcionamiento de la sociedad.

VI. CONCLUSIONES

De la operacionalización de nuestras variables para la comprobación de nuestras hipótesis, obtenemos entonces las siguientes conclusiones:

- 1) El marco socioeconómico de los proyectos de instrucción femenina en Lima entre 1900 y 1910, estuvo caracterizado por la modernización de la economía agroexportadora, por lo que el país y sobre todo Lima se modernizaron; y aunque el dominio social y político lo tuvo la oligarquía, surgieron nuevos sectores sociales subalternos, como la clase media de empleados y la clase obrera de artesanos y trabajadores de las fábricas. El crecimiento económico y demográfico hizo que esos nuevos sectores se diversifiquen laboralmente, siendo necesaria de manera natural una instrucción básica, no solo para los trabajadores de sexo masculino sino también para las cada vez más numerosas mujeres, que empezaron en trabajos domésticos y pasaron progresivamente a talleres, y finalmente a oficinas, fábricas y aulas, desde fines del siglo XIX.

- 2) Desde el siglo XIX, hubo antecedentes intelectuales de la necesidad de instrucción femenina. Las propuestas de pensadoras como Flora Tristán, Mercedes Cabello, Teresa Gonzales de Fanning, Clorinda Matto y Lastenia Larriva, buscaron incluir a las mujeres como receptoras de la instrucción pública, aun la más básica. Este grupo temprano de mujeres intelectuales dejó un germen precursor de reflexiones sociales, y que aun desde el punto de vista romántico desarrollaron propuestas morales, aun no políticas, para la emancipación de la mujer, y el principal fue el de la 'mujer instruida' Este grupo de propuestas había decaído por la guerra con Chile, la crisis económica y el conservadurismo del periodo de la reconstrucción. Una de ellas, Teresa Gonzales de Fanning, incluso, llegó hasta el siglo XX con propuestas no solo sobre instrucción sino sobre educación pública. Este pensamiento decimonónico estuvo de regreso en el inicio de la República Aristocrática, cuando resurgió el interés por la instrucción y educación pública para las niñas y jóvenes.

- 3) Las propuestas ensayísticas del siglo XIX fueron el antecedente de las propuestas específicamente pedagógicas, es decir *modernas*, ya que estas educadoras desarrollaron la idea de ‘mujer instruida hacia un paradigma educativo mayor, el de la educación pública femenina: Esther Festini, Elvira García y García, María Jesús Alvarado, María Catter; e incluso dos del periodo anterior que seguían trabajando infatigables, Teresa Gonzales de Fanning y Lastenia Larriva. Finalmente, esto tuvo cierto eco en las medidas gubernamentales oficiales de instrucción pública, en Lima, entre 1900 y 1920, sobre todo con el proyecto ley del presidente Pardo de 1905, siempre dentro del proceso general de modernización civilista. Por ello, la política educativa oficial fue de educación universal de niños y adolescentes de ambos sexos, tomando en cuenta precisamente a las mujeres de los nuevos sectores sociales subalternos, medios y obreros. Por tanto, entre 1900 y 1910 hubo medidas en políticas educativas que introdujeron leyes para que la mujer recibiera una instrucción doméstica, e incluso técnica, en relación al hogar y la familia, pero también al proceso indetenible de modernización. Este impulso a la instrucción pública en Lima entre 1900 y 1910 estuvo enmarcado en una visión modernizadora estatal, pero tuvo como consecuencias sociales finales la aparición del feminismo organizado, y la participación de las mujeres en los partidos políticos.

VII. RECOMENDACIONES

1. Siendo el tema del Género y de la educación femenina, actuales en nuestro país, y fundamental para la formación académica y profesional para la formación de nuestra identidad, se recomienda el estudio de este fenómeno en centros educativos, centros culturales e instituciones.
2. Acerca del fenómeno negativo de la discriminación sexual y el maltrato a la mujer, se recomienda la difusión y socialización de los hechos investigados y su reflexión correspondiente, tanto en conferencias de divulgación como en talleres, cursos de historia y de cultura; así como en actividades sociales y además, académicas.
3. Asimismo, a las instituciones académicas de nivel superior se recomienda a largo plazo el desarrollo de asignaturas primero extracurriculares y finalmente curriculares acerca del Género, de la Historia de la Educación, y de la literatura y cultura femeninas en el Perú.

VIII. REFERENCIAS

Hemerografía contemporánea:

- Acosta. M. (1925) Escuelas rurales ambulantes. En: *Amauta*, II, n° 12, 1928. Ponencia a la II Conferencia Panamericana de Mujeres.
- Alvarado, M. J. (1909a) El hogar. En: *El hogar y la Escuela. Revista pedagógica y literaria*. Año 1, n° 7, abril.
- (1909b) La educación moral en el hogar. En: *El hogar y la Escuela. Revista pedagógica y literaria*. Año 1, n° 11, junio.
- (1910) La extensión universitaria y la moral pública. En: *El hogar y la Escuela. Revista pedagógica y literaria*. Año 2, n° 20, setiembre.
- (1912) *El feminismo*. Lima, Imprenta de la Escuela de Ingenieros.
- (1915a) Sobre la escuela para golfas. *El Comercio*. Mayo.
- (1915b) *Moral y trabajo: escuela para niñas en artes e industrias*. Lima, Imprenta Casanova.
- (1917) Necesidad de la reforma de la educación primaria. *La Prensa*, 1 enero.
- Cabello, Mercedes (1874) Influencia de la mujer en la civilización. En: *El Álbum*, 12. Lima, agosto.
- (1875) Necesidad de una industria en la mujer. En: *La Alborada*, 13 de marzo.
- (1877) [1892] La importancia de la literatura. En: Gorriti, J. *Veladas literarias de Lima 1876*. Buenos Aires, Europea.
- (1889) *Blanca Sol. Novela social*. Lima, El Universo de Carlos Prince.
- (1897) Una cuestión sociológica. En: *El libre pensamiento*. 17 de junio.
- (1898) Los exámenes en el Colegio de la señorita Elvira García y García. *El Comercio*.
- (2001 [1892]) *El Conspirador (Autobiografía de un hombre público)*. Novela Político-Social. Lima: Kavia Cobaya Editores.

- Catter, M. (1909) Necesidad del estudio de la mujer para el cultivo del espíritu y el cuerpo. En: *El hogar y la Escuela. Revista pedagógica y literaria*. Año 1, n° 7, abril.
- Paulet, P. E. (1905) Escuela de Artes y Oficios. En: *Prisma*, año 1, n° 3. Lima, 16 de octubre.
- Deustua, A. (1913) *Revista Universitaria. Órgano de la Universidad Mayor de San Marcos*. Lima, año VIII, volúmenes I y II.
- Festini, E. (1901) *El rol que le corresponde a la mujer en la sociedad es el que determina su educación*. Tesis de Bachiller en Letras, UNMSM.
- García y García, E. (1906) *Educación moderna. Colección de artículos*. Lima, El Lucero.
- (1908) *Tendencias de la educación femenina*. Lima, Imprenta Nacional Barrionuevo.
- (1909a) Eduquemos a los niños. En: *El hogar y la Escuela. Revista pedagógica y literaria*. Año 1, n° 2, enero.
- (1909b) Por qué son débiles nuestros niños. En: *El hogar y la Escuela. Revista pedagógica y literaria*. Año 1, n° 4, febrero.
- (1909c) El conocimiento del niño. En: *El hogar y la Escuela. Revista pedagógica y literaria*. Año 1, n° 7, abril.
- (1915) Escuela para golfas. *Polémica con María Alvarado*.
- (1924) *La mujer peruana a través de la historia*. Lima, Imprenta Americana.
- (1929) *Actividad femenina*. Lima, La Opinión Nacional.
- Gonzales De Fanning, T. (1876a) El lujo de las mujeres. En: *Correo del Perú*, 38, setiembre.
- (1876b) Las literatas. En: *Correo del Perú*, 40, octubre.
- (1898) *La Educación femenina*. Lima, Nacional/TGF.
- (1905) *Educación femenina*. Lima, El Lucero.
- Larriva, L. (1917) Editorial. En: *La Mujer peruana*, año 1, n° 8. Lima, 28 de febrero.
- (1918) Selección de artículos. En: *La Mujer peruana*. Lima.
- Matto de Turner, C. (1890a) Comparación de la labor materna con la del educador. *El Perú Ilustrado*, 169, agosto.
- (1890b) La necesidad del trabajo para la mujer. *El Perú ilustrado*, 176, setiembre.

(1890c) Defensa de la educación de la mujer. *El Perú ilustrado*, 182, noviembre.

(1891a) Educación de niños y adolescentes. *El Perú ilustrado*, 216, junio.

(1891b) La educación de la mujer en Estados Unidos. *El Perú ilustrado*, 218, julio.

(1902) *Boreales, miniaturas y porcelanas*. Buenos Aires, Juan Alsina.

Correo del Perú, 1876.

El Comercio, 1908.

Revista *El Hogar y la Escuela*, enero-diciembre 1909 y enero 1910.

Revista *Labor*, 1928.

Revista *Amauta*, 1928.

Compilación de la Legislación Peruana. Tomo 1. Lima, 1950.

Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.

OEI. SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES. PERU. Red Quipu, s.a.

Bibliografía:

- Amézaga, M. (1952) La educación de la mujer. En: *Problemas de la Educación Peruana*. Lima, UNMSM.
- Basadre, J. (1970) *Historia de la República del Perú*. Tomo XV. Lima, Villanueva.
- (1971) *Introducción a las bases documentales para la historia de la República del Perú con algunas reflexiones*. Lima: P. L. Villanueva.
- (1980) *La multitud, la ciudad y el campo en la historia del Perú*. Lima, Mosca Azul/Treintaitres.
- (2005) *Historia de la República del Perú (1822-1933)*. Lima, El Comercio.
- Bendezú, E. (1992). *La novela peruana de Olavide a Bryce*. Lima, Lumen.
- Burga, M. y W. Reátegui (1981) *Lanas y capital mercantil en el sur*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Burga, M. y A. Flores-Galindo (1994) *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*. Obras Completas II. Lima, SUR/Fundación Andina.
- Caravedo, B. (1982) Economía, producción y trabajo. Perú siglo XX. En: *Historia del Perú, VII*. Lima, Mejía Baca.
- Carazas, M. (2001) Mercedes Cabello, una escritora peruana del siglo XIX. En: *Escritura y Pensamiento*, año IV, n° 8. pp. 214-220.
- Carlessi, C. (1984) *Mujeres en el origen del movimiento sindical. Crónica de una lucha. Huacho 1916-1917*. Lima, TAREA y Ediciones Lilith.
- Casalino, C. (1999) Salud, enfermedad y muerte: las mujeres en la Lima del siglo XIX. En: Zegarra, M. (ed). *Mujeres y género en la Historia del Perú*. Lima, CENDOC.
- Castro, A. (2013a) *Reconstruir y educar: tareas de la nación, 1885-1905*. Colección Pensamiento Educativo Peruano 7. Lima, Derrama Magisterial.
- (2013b) *Una educación para recrear el país, 1905-1930*. Colección Pensamiento Educativo Peruano 8. Lima, Derrama Magisterial.
- Castro Arenas, M. (1966) *La novela peruana y la evolución social*. Lima, José Godard.
- Contreras, C. (1996) *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima, IEP.

- Contreras, C. y M. Cueto (2000) *Historia del Perú Contemporáneo*. Lima, IEP/Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Cornejo Quesada, C. (1995) Mercedes Cabello: Ideología, literatura y realidad. En *Cultura*, n° 9.
- Cotler, J. (2005) *Clases, Estado y Nación en el Perú*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos (5° ed).
- Degregori, C.I. (2000) *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Denegri, F. (1996) *El abanico y la cigarrera: la primera generación de mujeres ilustradas en el Perú 1860-1895*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos / Flora Tristán.
- Duby, G. (1987) *El caballero, la mujer y el cura*. Madrid, Taurus.
- Duviols, P. (1977) *La destrucción de las religiones andinas*. México, UNAM.
- Flandrin, J.L. (1979) *Orígenes de la familia moderna*. Barcelona, Crítica.
- Francke, M. (1984) *Trabajo de la mujer en Lima entre 1876 y 1920*. Lima, Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Gonzales, O. (1996) *Sanchos fracasados. Los arielistas y el pensamiento político peruano*. Lima, PREAL ediciones.
- Guardia, S.B. (2010) *Una mirada femenina a los clásicos*. Lima, VHM Minerva / SBG.
- (2013) *Mujeres Peruanas: El otro lado de la Historia*. Lima, SBG (5° ed).
- Güezmes, A. y S. Loli (1999) *Violencia familiar, enfoque desde la salud pública. Módulo de Capacitación*. Lima, OPS/Ministerio de Salud/Flora Tristán.
- Klarén, P. (2004) *Nación y sociedad en la Historia del Perú*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Mannarelli, M.E. (1985) Inquisición y mujeres: las hechiceras en el Perú durante el siglo XVII. En: *Revista Andina*, año 3, no 1, julio.
- (1993) *Pecados públicos. La ilegitimidad en Lima en el siglo XVII*. Lima, Flora Tristán.

- (1999) *Limpias y modernas. Género, higiene y cultura en la Lima del Novecientos*. Lima, Flora Tristán.
- (2013) *Las mujeres y sus propuestas educativas, 1870-1930*. Colección Pensamiento Educativo Peruano 9. Lima, Derrama Magisterial.
- Maravall, J.A. (1986) *Estado moderno y mentalidad social, siglos XVI y XVII*. Tomo II, Madrid, Alianza.
- Martín, J.C. (1996) Instrucción Pública, 1904-1908. En: *Boletín del Instituto Riva Agüero*, 23. pp 413-426.
- Matto de Turner, C. (1954) *Tradiciones cuzqueñas*. Cusco, Rozas.
- (1974) *Herencia/Índole*. Lima, INC.
- (1994) *Aves sin nido*. Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Medina, J. (1956) *Historia del Tribunal de la Inquisición de Lima, 1569-1820*. T. II. Santiago de Chile, Fondo Histórico J.T. Medina.
- Ministerio de Educación del Perú (1994) *Sistema Educativo Nacional de Perú 1994*. Lima: Ministerio de Educación de Perú y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Neira, H. (1997) *Hacia la tercera mitad. Perú XVI-XX. Ensayos de relectura herética*. Lima: SIDEA.
- Oliart, P. (1995) Poniendo a cada quien en su lugar: estereotipos raciales y sexuales en la Lima del siglo XIX. En: Panfichi, A. y G. Portocarrero (eds) *Mundos interiores: Lima, 1850-1950*. Lima, Universidad del Pacífico.
- (1999) Una mujer en busca del reconocimiento masculino. Justa Retamoso y su método para curar. En: *Mujeres y género en la Historia del Perú*. Lima, CENDOC-Mujer.
- Rostworowski, M. (1986) *La mujer en la época pre-hispánica*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Sulmont, D. (1975) *El movimiento obrero en el Perú*. Lima, Pontificia Universidad Católica.
- Tamayo Vargas, A. (1940). *Perú en trance de novela. Ensayo crítico - Biografía de Mercedes Cabello*. Lima, Ediciones Baluarte.

- Tauzin-Castellanos, I. (1988) La educación femenina en el Perú del siglo XIX. En: Kapsoli, W. *Peruanistas contemporáneos*. Vol. I. Lima, WK.
- (1995) La narrativa femenina en el Perú antes de la Guerra del Pacífico". En *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. No 42, 1995, pp 161-187.
- (1999) La emergencia del feminismo en Arequipa. En: *Mujeres y Género en la Historia del Perú*. Lima. CENDOC-Mujer.
- Thorp, R. y G. Bertram (1978) *Perú 1890-1977: crecimiento y políticas en una economía abierta*. Lima, Mosca Azul.
- Tristán, F. (1948) *Emancipación de la mujer*. Lima, Nacional.
- (1971) *Peregrinaciones de una paria*. Lima, Moncloa-Campodónico.
- Valcárcel, C.D. (1975) *Breve Historia de la Educación Peruana*. Lima: Editorial Educación.
- Villarán, M. (1922) *Estudio sobre educación nacional*. Lima, Librería e Imprenta Gil.
- Villavicencio, M. (1992) *Del silencio a la palabra. Mujeres peruanas en los siglos XIX-XX*. Lima. Flora Tristán.
- Zegarra, M. (1999) Roles femeninos y perspectivas sociales en las décadas iniciales de la República. Una aproximación. En: Meza, C. y T. Hampe (comps). *La Mujer en la Historia del Perú (Siglos XV al XX)*. Lima: Fondo Editorial del Congreso.

IX. ANEXOS



Figura 1. Mercedes Cabello (1842-1909), prolífica escritora románticista, autodidacta.

Fuente: <https://lasoga.org/peru-mercedes-cabello/#prettyPhoto>



Figura 2. Teresa Gonzáles de Fanning (1836-1918), la primera en llevar las propuestas intelectuales al campo de la instrucción femenina.

Fuente: <https://desenredandome.wordpress.com/2014/09/29/las-mujeres-que-construyeron-la-literatura-peruana/>



Figura 3. Clorinda Matto de Turner (1852-1909), escritora, periodista, tempranamente indigenista. Defensora de la educación femenina.

Fuente: <https://peru21.pe/cultura/aprendiendo-clorinda-matto-turner-438711>



Figura 4. Esther Festini (1875-1956), la primera ensayista sobre instrucción femenina del siglo XX. Su tesis defendió el paso de la instrucción a la educación de las mujeres.

Fuente: <http://archivo.peru21.pe/actualidad/10-cosas-que-quizas-no-sabias-sobre-universidad-san-marcos-2281409>



Figura 5. Elvira García y García (1862-1951). Una de las pocas fotografías que se conocen de esta autora, y que la muestra en su juventud. Educadora, pedagoga, la autora más importante de todas. Polemizó con María Jesús Alvarado.

Fuente: <https://rpp.pe/lima/actualidad/elvira-garcia-y-garcia-pionera-del-fomento-a-la-educacion-para-la-mujer-noticia-499026>



Figura 6. María Jesús Alvarado (1878-1971). Planteo claramente la educación femenina, además pública. Hizo el primer esquema educativo femenino.

Fuente: <https://blog.derrama.org.pe/y-quien-fue-maria-jesus-alvarado/>



Figura 7. Lastenia Larriva (1848-1924). Escritora, periodista, editora, opuesta a la propuesta de Mercedes Cabello de educación laica. En sus ensayos pedagógicos defendió la educación doméstica.

Fuente: <https://www.lajornadacultural.com/lastenia-larriva-de-llona-cien-anos-despues/>