



NUDOS DE LA REPÚBLICA

La igualdad de las mujeres en la República: Una promesa por cumplir

FANNI GENOVEVA MUÑOZ CABREJO
FLOR DE MARÍA MONZÓN RODRÍGUEZ



PERÚ

Ministerio de Cultura



BICENTENARIO
PERÚ
2024

LA IGUALDAD DE LAS MUJERES EN LA REPÚBLICA

UNA PROMESA POR CUMPLIR

BIBLIOTECA BICENTENARIO

— Comité Editorial —

Marcel Velázquez Castro

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Carmen McEvoy

Sewanee: The University of the South

Guillermo Nugent

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Fabiola León-Velarde

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Nelson Pereyra

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Claudia Rosas Lauro

Pontificia Universidad Católica del Perú

Luis Nieto Degregori

escritor

NUDOS DE LA REPÚBLICA

La igualdad de las mujeres en la República

Una promesa por cumplir

FANNI MUÑOZ CABREJO
FLOR DE MARÍA MONZÓN RODRÍGUEZ



PERÚ

Ministerio de Cultura



BICENTENARIO
PERÚ
2024

BIBLIOTECA BICENTENARIO
Colección Nudos de la República, 6

La igualdad de las mujeres en la República. Una promesa por cumplir

Muñoz Cabrejo, Fanni y Flor de María Monzón Rodríguez

La igualdad de las mujeres en la República. Una promesa por cumplir /
Fanni Muñoz Cabrejo y Flor de María Monzón Rodríguez. 1.^a ed. digital. Lima:
Ministerio de Cultura - Proyecto Especial Bicentenario de la Independencia
del Perú, 2024.

232 pp.

Participación política de las mujeres / Estado, educación y mujeres /
movimiento feminista / igualdad de género / enfoque de género en la educación /
historia del Perú republicano

Primera edición digital: abril de 2024

- © Fanni Muñoz Cabrejo
 - © Flor de María Monzón Rodríguez
 - © De las imágenes: sus respectivos autores
 - © Ministerio de Cultura del Perú
- Sello editorial - Proyecto Especial Bicentenario de la Independencia del Perú
Av. Javier Prado Este 2465 - San Borja, Lima 41, Perú
www.bicentenario.gob.pe

Ministra de Cultura: Leslie Carol Urteaga Peña

Director ejecutivo del Proyecto Especial Bicentenario: Percy Yhair Barranzuela Bombilla
Jefa de la Unidad de Gestión Cultural y Académica-PEB: Mariela Noriega Alegría

Coordinación editorial: Jaime Vargas Luna, Bertha Prieto Mendoza y Renzo Palacios Medina

Cuidado de edición y corrección de estilo: Martín Guadalupe Inga

Diagramación de interiores: Elvis A. Abarca Ccorimanya

Diseño de cubierta: Fabricio Guevara Pérez

Fotografía de cubierta: © The Trustees of the British Museum

Investigación fotográfica: Herman Schwarz Ocampo

*El cuidado de edición en este libro fue realizado por el Fondo Editorial de la
Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

ISBN: 978-612-5152-28-2

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2024-03421

También disponible el libro electrónico en www.bicentenario.gob.pe/biblioteca

Se permite la reproducción parcial siempre y cuando se cite la fuente.

Índice

Palabras preliminares	11
Presentación de la colección	13
Una historia en imágenes	21
Introducción	41
1. La participación de las mujeres en la vida pública y la visibilización de la escritura femenina durante el siglo XIX	53
1.1. La participación política de las mujeres en los inicios de la República	53
1.2. Visibilización de las mujeres en el espacio público y demanda por la educación e igualdad (1860-1909)	60
2. El Estado, la educación y las mujeres, 1909-1930	77
2.1. Las mujeres maestras y su relación con el Estado	80
2.2. La generación de educadoras	87

- 2.3. Los inicios del movimiento feminista en el Perú y la larga lucha por la ciudadanía civil y política 90
- 3. Entre la integración, la invisibilización y el reconocimiento como ciudadanas, 1930-1968 101
 - 3.1. Periodo de intensos cambios sociales y retos para las mujeres 102
 - 3.2. Nuevos espacios para las mujeres: los sindicatos 105
 - 3.3. La educación y la militancia partidaria para las mujeres 108
 - 3.4. El indigenismo en el arte y en la educación 111
 - 3.5. El voto de la mujer y el populismo 114
 - 3.6. Educar a la mujer para mantener el *statu quo* 119
 - 3.7. La expansión de la educación básica y las mujeres en la universidad 123
- 4. Democratización de la educación e institucionalización del movimiento de mujeres, 1968-1989 131
 - 4.1. El Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas 132
 - 4.2. Las mujeres van ocupando otros espacios públicos 142
- 5. La exigencia de las mujeres por la igualdad de género, la visibilización de la violencia y el enfoque de género en la política educativa 157

5.1. Los noventa: mujeres y universalización de la educación, emergencia de la calidad educativa	164
5.2. Las mujeres en el contexto de la masificación de la educación superior	181
5.3. El siglo xxi: mujeres en la transición democrática y el campo en disputa por la igualdad género	179
5.4. Irrupción del enfoque de género en la educación y reacción conservadora	185
5.5. Currículo Nacional de Educación Básica y disputas	192
5.6. Institucionalización de la Política Nacional de Igualdad de Género y agendas de los movimientos feministas en el siglo xxi	198
5.7. Desafíos de las mujeres en la educación en el marco de la crisis sanitaria	203
6. Reflexiones finales	207
Bibliografía	215



Palabras preliminares

La república peruana se fundó hace doscientos años, sobre las bases de una cultura milenaria, aunque también a sus espaldas. Al igual que el resto del continente, nuestra república nació excluyente y desigual, y ha sido lento y trabajoso el camino para reconocer, no solo nuestra pluriculturalidad, sino para ver en ella el verdadero potencial de la nación. Dos siglos después del nacimiento de nuestra república es, por lo tanto, justo y necesario hacer un balance de cómo la hemos venido construyendo, cuáles han sido sus grandes desafíos y en qué medida los hemos sorteado.

El Proyecto Especial Bicentenario tiene como misión implementar la Agenda de Conmemoración de la Independencia del Perú, con la finalidad de construir un legado del presente para el futuro, que contribuya a fortalecer las instituciones y construir ciudadanía, un legado que evidencie cómo vemos y pensamos hoy, tanto nuestro complejo proceso de independencia, como la construcción de la república a lo largo de estos doscientos años. Esto se hace particularmente importante porque a lo largo de los últimos dos años hemos sido azotados por una pandemia que afectó al planeta entero, pero que golpeó con extrema violencia al Perú, evidenciando la precariedad de muchas de las estructuras que tendrían que sostenernos

como sociedad, pero evidenciando también la resiliencia de las peruanas y peruanos, que continúan permanentemente forjando el país del futuro.

Para construir este legado de reflexión intelectual sobre el país, hemos creado la Biblioteca Bicentenario, que alberga libros, audiolibros, podcasts, un archivo documental, y otros contenidos para conocer, profundizar, y complejizar los procesos de independencia y de forja de la república peruana. Y al interior de esta, hemos elaborado la serie Nudos de la República, que propone examinar «nudos» o «grandes desafíos» de la vida peruana, tales como la salud pública, la educación, la economía, la discriminación desde distintas perspectivas, la migración, etc., dedicando cada volumen a un tema distinto, escrito por un especialista a modo de ensayo de divulgación, para acercar temas e investigaciones rigurosas a toda la ciudadanía lectora, promoviendo una reflexión crítica sobre el país, que estimule a su vez, mejores políticas y mejores prácticas que nos lleven a afirmar por fin una república de ciudadanos plenos e iguales.

Hildebrando Castro-Pozo Chávez
Director Ejecutivo

Proyecto Especial Bicentenario de la Independencia del Perú



Presentación de la colección

La Biblioteca Bicentenario es una apelación cultural significativa a las y los peruanos, con motivo de la conmemoración de los doscientos años de la declaración de la independencia. Su diseño y ejecución demuestra el interés del Proyecto Especial Bicentenario por producir libros de calidad, que representen y analicen nuestra riqueza y complejidad históricas, así como la responsabilidad de las ideas y los sentidos de la palabra escrita para sintetizar y enjuiciar nuestro presente y proyectar nuestro futuro.

Nudos de la República es una colección dedicada a la reflexión sobre grandes problemas históricos y transversales del país, y a la discusión de sus posibles soluciones. Los libros de la serie recogen grandes temas identificados por el Estado peruano mediante el concepto «banderas del Bicentenario», a fin de presentar una síntesis diacrónica y analítica que incorpore, de manera dialógica y plural, los estudios y propuestas de la sociedad civil y la comunidad académica. En efecto, cada volumen trata sobre un tópico en específico: el racismo, la Amazonía, el plurilingüismo, las relaciones exteriores, la economía, la tradición oral, las epidemias y la salud pública, entre otros. La selección de los nudos y de las y los autores ha sido tarea del

Comité Editorial, conformado por especialistas del ámbito de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias naturales.

Definimos «nudos» como los problemas estructurales de la República, en la medida que constituyen los grandes retos del tercer siglo republicano, temas centrales para la gobernanza. Ellos evocan al quipu, a las primeras simbolizaciones y representaciones de información valiosa en el mundo andino, pero también a conflictos y articulaciones. Un nudo condensa, tensa, y a la vez contiene en su propia materialidad una salida, un des-enlace, una solución posible.

Esta colección ofrece una lectura y una interpretación de ejes transversales en nuestra república bicentenaria. Desde diferentes disciplinas, valiéndose de rigurosidad académica y de recursos expresivos del ensayo, se recorren conceptos, información actualizada, datos validados y diagnósticos críticos de prácticas sociales, todos los cuales son respaldados en la investigación. Con ello en cuenta, la redacción de cada libro ha sido encargada a un o una especialista de reconocida solvencia.

Esta serie presenta, de manera sintética y plural, y desde múltiples perspectivas político-ideológicas, lo analizado y discutido por la sociedad civil y la academia en torno a los mayores desafíos de la República. Nudos que unas veces nos agobian y otras lucen imbatibles son los que deben ser enfrentados para construir una sociedad menos desigual y fortalecer el bien común, el espacio público y el pensamiento crítico. En ese sentido, la finalidad general de esta colección es ofrecer, a las autoridades del Perú, los responsables de políticas públicas, los partidos políticos y la sociedad civil, herramientas que permitan tanto visibilizar y discutir dichas problemáticas,

como tomar decisiones y realizar acciones sociales orientadas a resolverlas.

Se trata de una serie de alta divulgación y, en consecuencia, está dirigida a lectores y lectoras con interés en la sociedad peruana, a aquellos y aquellas que buscan una comprensión cabal de fenómenos complejos, más allá de las simplificaciones empobrecedoras y las perspectivas polarizadoras. En un esfuerzo colectivo, llevado a cabo en medio de tormentas y abismos, el Comité Editorial del Proyecto Especial Bicentenario y un conjunto de distinguidos autores y autoras ofrecemos esta colección para pensar en libertad el país que queremos, presentando cual quipu los nudos o problemas de la República, pero también las posibilidades de leerlos, comprenderlos y desanudarlos de cara al futuro.

COMITÉ EDITORIAL

La igualdad de las mujeres en la República

Una promesa por cumplir

FANNI MUÑOZ
FLOR DE MARÍA MONZÓN

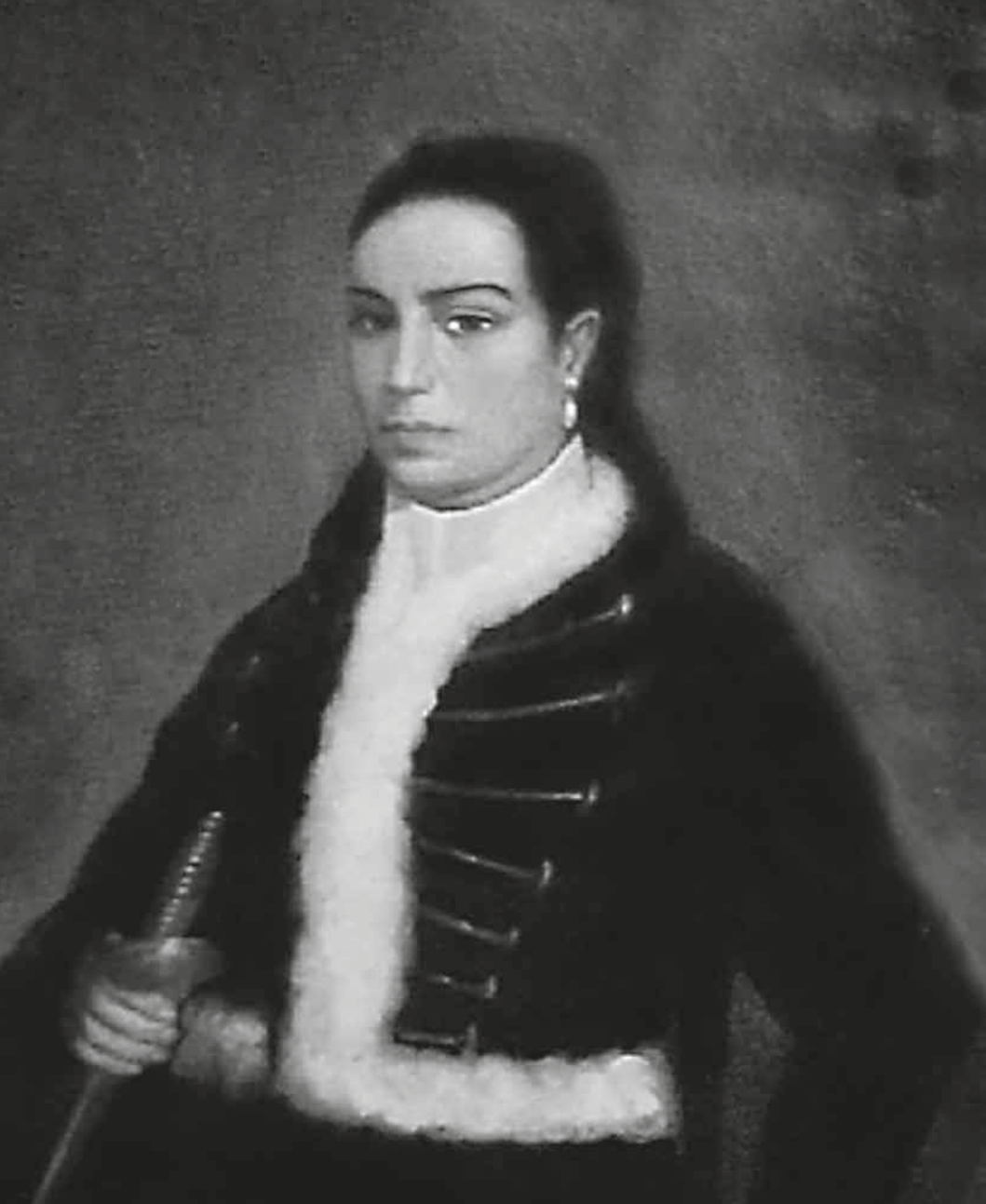
*A la diversidad de mujeres que fueron abriendo camino.
A Rita Segato, por mostrarnos lo que aún nos falta por hacer.*



Una historia en imágenes



Las rabonas. El rol de la mujer en la república fundacional no fue suficientemente visibilizado. Las posibilidades de tener presencia en el espacio público dependían de su condición o clase social. Durante los conflictos y batallas de los primeros tiempos de la República, la rabona acompañaba a los soldados en sus campañas e, incluso, en el mismo campo de batalla. Muchas de ellas eran hermanas, hijas, madres y parejas. Auxiliaban, proveían de alimentos a las tropas, brindaban afecto y posiblemente también participaban en los enfrentamientos



La 'Mariscal'. Muchas mujeres aprovecharon su lugar y su oportunidad para cambiar las cosas, no solo en beneficio de ellas mismas sino para muchas. Francisca Zubiaga y Bernal fue una mujer atípica. Se opuso al rol privado que le era asignado a lo femenino en la sociedad de su época, expresó su opinión públicamente y asumió un compromiso personal como sujeto político y militar como esposa del presidente Gamarra, pese al rechazo y la burla de sus detractores. Simbolizó un modelo alternativo de feminidad, ello le valió que muchos historiadores —incluso Basadre— le asignen un papel menor.



SEMANARIO ILUSTRADO PARA LAS FAMILIAS — Editores Proprietarios: PETER BACIGALUPI & Co.

AÑO I.

LIMA, SABADO 8 DE OCTUBRE DE 1887.

NUM. 22.

PRECIOS.

Número suelto... 0 20 cts.
Entregado á domicilio, al mes..... 0 60 »
Al trimestre ó sea 18 números.... 1 50 »
Al semestre..... 3 00 »
Al año..... 6 00 »

En el extranjero, al año, 1 sol extra.

No se admitirán suscripciones sino se hace el pago adelantado.

Castilla 173.

"EL PERÚ ILUSTRADO."

Advertencias.

Recomendamos á nuestros abonados, se dignen indicarnos las faltas que tuvieren los repartidores en la distribución de este semanario, para enmendarlas inmediatamente.

Toda comunicación referente á este semanario debe dirigirse á los Editores Proprietarios Peter Bacigalupi y C.^{as}, Espaderos 237 ó Castilla N.^o 178 del Correo.

Ningun recibo perteneciente á este periódico, será válido, si no lleva el sello de la Administración.



Señora Clorinda Matto de Turner

PRECIOS para AVISOS

Una columna por mes, \$ 15 oro americano.
Media columna..... 10 » »
Cuarto de idem..... 5 » »
Una púlgada..... 2 » »

Se solicitan agentes para suscripciones y avisos, en toda la República.

Agentes de este Semanario.

Gus. Wildtand — Callao.
Felipe Mac Gregor — Huacho.
A. T. White — Chimbote.
A. M. Hahn y C.^{as} — Trujillo.
Felipe Machiavello — Ascope.
Castañeda y C.^{as} — San Pedro.
Gerónimo de la Torre — Chiclayo.
Germán Leguía — Lambayeque.
Pedro N. Montero — Catacas.
Ramón Mantamano — Piura.
Emilio Clark — Piura.
J. Ernesto Lañas — Paíta.
F. Alfonso Peret — Panamá.
P. Jauer — Guayaquil.
Angel Bonapace — Cajamarca.
Gamio Hermanos — Huamachuco.
Estremaydoro Hermanos — Huancayo.
Alberto Baroni — Huancayo.
Gonzalo Amos — Abancay.
Julius Schmitz — Chicla.
Florentino Berán — Tarma.
José M. Málaga — Jaén.
M. F. Valladares — Concepción.
Manuel F. Peña — Huancayo.
Luis Morando — Cerro de Pasco.
L. Pineda — Hancavelica.
Gerardo Saez — Ayacucho.
Lizandro García — Puno.
Victor M. Calderón — Cuzco.
Doctor Javier Delgado — Arequipa.
Casarín Hermanos — Mollendo.
M. Yaguez de Velasco — Arequipa.
J. Vascos — Tarma.
M. Gamón é hijo — Iquique.

Clorinda Matto de Turner. Ella no pertenecía a la élite costeña, sino que era de la sierra sur andina y tuvo que construirse su propio lugar en el espacio limeño. Retomó la iniciativa de organizar veladas literarias, espacio que le permitió posicionarse como una escritora y figura pública. Clorinda apostó por la educación de las mujeres, así como su independencia e igualdad en el trabajo y su participación en la política. Subvirtió el orden social establecido con su obra *Aves sin nido* en la que denuncia la injusticia social, opresión y abusos de la Iglesia contra los indígenas.



Teresa González de Fanning. Se opuso a la orientación doméstica, conyugal y maternal de la educación femenina. Defendía la importancia de una educación igualitaria para mujeres y hombres, en la que la mujer se eduque para que pueda trabajar. Tras perder a su esposo y en plena guerra contra Chile, fundó en 1881 el Liceo Fanning junto a sus hermanas en donde promovió una educación laica y moral enfocada no solo para el matrimonio, sino para ser ciudadanas.



Zoila Aurora Cáceres. Desarrolló una intensa actividad en favor de la igualdad de derechos civiles y políticos de las mujeres y del sindicalismo obrero en el Perú. Se desempeñó como periodista, crítica de arte y escritora con un estilo propio. Fundó el Colectivo Feminismo Peruano que levantó el derecho de ciudadanía, el derecho de sufragio político y municipal activo y pasivo, y la reforma del Código Civil para otorgar mayor autonomía a las mujeres, y particularmente a las mujeres casadas.



María Jesús Alvarado Rivera. Su propia experiencia y el conocimiento de primera mano de la realidad de las mujeres pobres fueron la base de su lucha por la reivindicación de los derechos, no solo de las mujeres sino también del niño, los obreros y los indígenas. Imbuida por las ideas positivistas, propuso cambios favorables en ámbitos clave para el desarrollo de la mujer: educación, trabajo y derechos jurídicos y políticos. Su intención era igualar al hombre y la mujer en la sociedad peruana. Fue la primera en impulsar el derecho al voto de la mujer por tener la misma capacidad del hombre para intervenir en el destino nacional.



Primer colegio de mujeres. De los centros de enseñanza de mujeres regidos por la Iglesia, pasando por las iniciativas de particulares, como los liceos de González de Fanning o el primer kindergarten de García y García, en 1927 fue creado en la capital el primer Colegio Nacional para Mujeres, la primera acción estatal dirigida a impartir educación a las mujeres.



Sufragio. Hace 65 años la mujer ejerció por primera vez su derecho libre e igualitario de sufragar. Fue un domingo 17 de junio de 1956. Ese día votaron un total de 531.541 mujeres, que representaron el 34% del electorado. Lo inédito de esas elecciones fue la candidatura femenina. Nueve mujeres ocuparon una curul: ocho diputadas y una senadora. Hoy, las mujeres representan más del 50% del electorado nacional. Un poder de decisión que nadie puede obviar.



La primera del APRA. Una de las figuras más representativas del siglo XX peruano fue Magda Portal Moreno. Su vida estuvo marcada por la pasión de escribir y por la lucha política para el cambio de la sociedad. Mariátegui la admiró como poetisa. Fue fundadora del APRA y activa militante, lo que la llevó a ser perseguida, apresada y expulsada del país en diversas ocasiones. En *El Aprismo y la Mujer*, expuso sus principales ideas acerca del papel de la mujer en la política, reconociendo que las organizaciones de mujeres en ese momento eran de índole moralista y alejadas del pensamiento político. En 1948, durante el Segundo Congreso Nacional del APRA se planteó que, ya que las mujeres no tenían derecho al voto ciudadano, no podrían ser miembros activos del partido, y solo podrían estar en calidad de simpatizantes. Magda, fiel a sus principios, ahí mismo decidió romper con el partido para siempre.

YA NADIE TE SACARÁ
DE TU TIERRA, HERMANA
ESTA ES NUESTRA
REVOLUCIÓN!



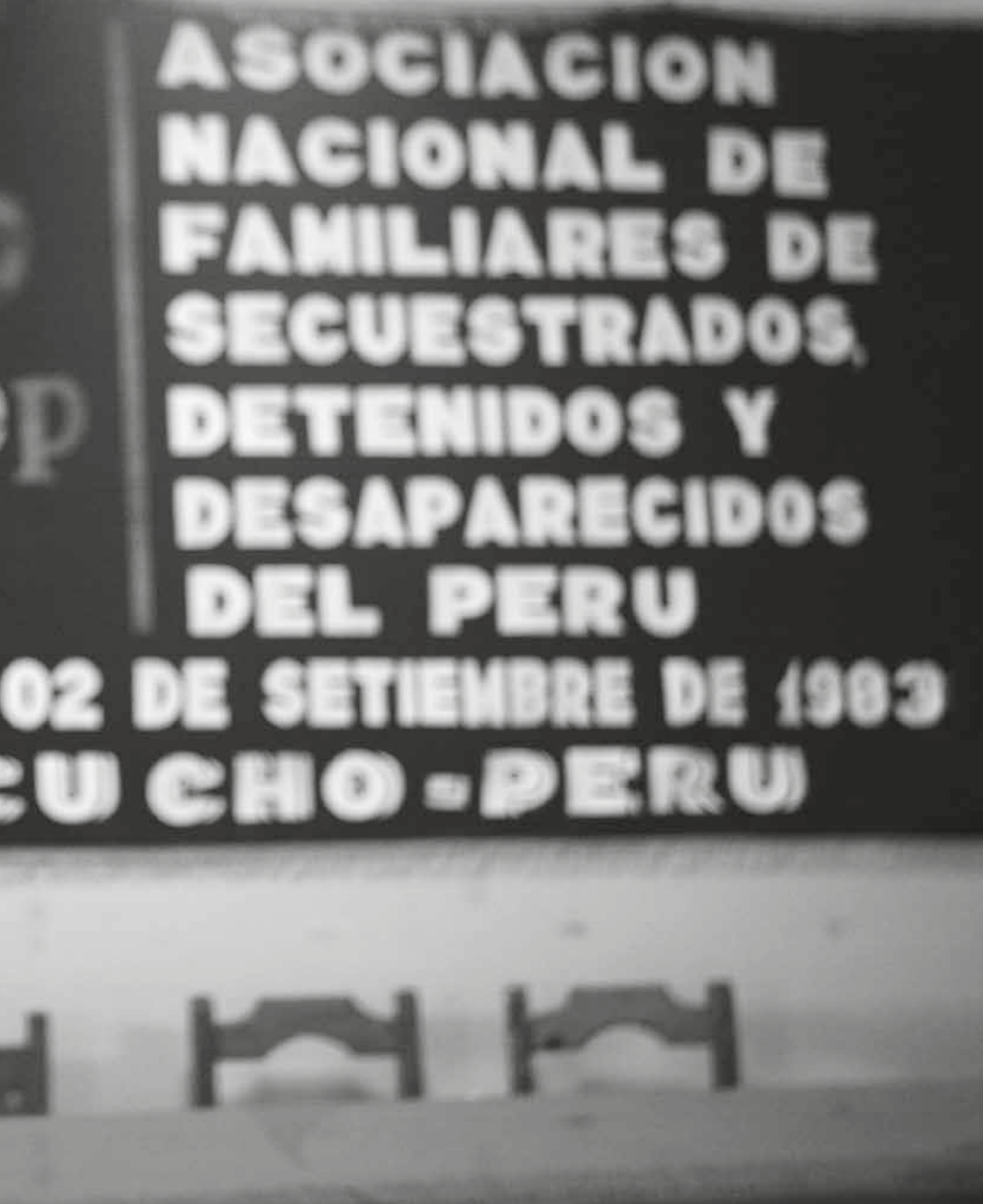
La revolución y la mujer. «La Revolución de la Fuerza Armada llevará a cabo un proceso de transformación de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales, con el fin de lograr una nueva sociedad, en la que el hombre y la mujer peruanos vivan con libertad y justicia». Así empieza el Plan Inca, el plan de gobierno del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, que buscó la igualdad en derechos y obligaciones entre hombres y mujeres, la eliminación de toda discriminación y la promoción de la participación social de la mujer y el libre ejercicio de sus responsabilidades, en los distintos niveles de decisión de la sociedad.



Moyano. Su brutal asesinato en febrero de 1992 perpetrado por miembros de Sendero Luminoso, por oponerse abiertamente al clima de violencia desatado, la convirtió en una mártir. Un día antes de su asesinato, Sendero convocó a un "paro armado" y amenazó a todo aquel que no lo acatará. Moyano los desafió dirigiéndose a una actividad del Vaso de Leche en oposición a la medida. Al llegar la balearon y después dinamitaron su cuerpo. Días después, ofendidos porque su entierro fue multitudinario y por el clamor de justicia desatado, los senderistas dinamitaron también su tumba.



Búsqueda y esperanza. En una medianoche de julio de 1983 en Ayacucho, un grupo de militares entra a su casa y se lleva a uno de sus hijos en medio de golpes. “Lo vamos a interrogar”, le dijeron empujándola. Desde el día siguiente de la detención de su hijo Arquímedes, Angélica Mendoza no paró de recorrer todos los lugares pensables e impensables para encontrar a su hijo. Nadie sabía de su paradero. Buscó justicia en Lima, pero no la encontró. Junto a otras madres y esposas creó la Asociación Nacional de Familiares de



Secuestrados, Detenidos y Desaparecido del Perú (Anfasep). Su lucha incansable consiguió que militares que ordenaron masacres y desapariciones fueran condenados, como el excomandante general Hermoza Ríos. En 2017, tras más de treinta años de búsqueda y esperanza de ver a su hijo, «Mamá Angélica» (la segunda de izquierda a derecha) cerró sus ojos.



Ni Una Menos. Una historia de lucha, caídas, resistencia y conquistas ha sido y es la historia de la mujer en Perú. A pesar de que muchas peruanas hoy son más conscientes de sus derechos, toman sus propias decisiones, deciden sobre su cuerpo y están más empoderadas, un lastre aún las azota: la creciente violencia hacia las mujeres. Desde 2016,



colectivos, organizaciones, gremios, ciudadanos y ciudadanas realizan una marcha en rechazo a la impunidad de la violencia contra la mujer. “Ni Una Menos” reúne las voces de todos y todas por un cambio de realidad peruana que necesitamos: la igualdad.

Procedencia de las imágenes

1. **Las rabonas.** Soldado peruano y esposa. Álbum Recuerdos del Perú de los Hermanos Courret, Vol. 1, 1868, LOC. Library of Congress Prints and Photographs Division, Washington, D.C. Recuperado de: <https://www.loc.gov/pictures/item/2006679704/>.
2. **La 'Mariscala'.** Francisca Zubiaga, La Mariscala, vestida en traje militar. Museo Histórico Militar del Perú.
3. **Clorinda Matto de Turner.** *El Perú Ilustrado* [portada], Año I, Núm. 22, 8 de octubre de 1887. Archivo de la Biblioteca Nacional del Perú.
4. **Teresa González de Fanning.** Colección E. Courret de la Biblioteca Nacional del Perú.
5. **Zoila Aurora Cáceres.** Archivo Courret de la Biblioteca Nacional del Perú.
6. **María Jesús Alvarado Rivera.** Recuperado de: <http://www.heroinas.net/2017/08/maria-jesus-alvarado-rivera-feminista.html>
7. **Primer colegio de mujeres.** Foto del primer Colegio Nacional de Mujeres, 1945, Revista *Rosa*. Archivo Bicentenario/Archivo de la BNP.
8. **Sufragio.** Archivo histórico del *Diario Oficial El Peruano*
9. **La primera del APRA.** María Magdalena Julia del Portal Moreno. Archivo Histórico del *Diario Oficial El Peruano*.
10. **Jesús Ruiz Durand.** Oficina de Difusión de la Reforma Agraria. 1969–1973. Cortesía del autor.
11. **Moyano.** María Elena Moyano Delgado. Archivo Histórico del *Diario Oficial El Peruano*.
12. **Búsqueda y esperanza.** Mamá Angélica. Foto: *Diario Oficial El Peruano*.
13. **Ni Una Menos.** Foto: *Diario Oficial El Peruano*.



Introducción

El desafío de este libro sobre género y mujeres, elaborado en el contexto del bicentenario, fue develar uno de los nudos que las mujeres han tenido que enfrentar a lo largo de doscientos años de historia republicana: el de la desigualdad, la cual, pese a los avances en normas y leyes, no logra desatarse para dar cumplimiento a la promesa con la que se inició el Perú republicano.

La educación, en el transcurrir de la historia nacional, ha sido concebida por las élites y por distintos sectores de la sociedad como el motor del progreso, la impulsadora del cambio y factor clave en la forja de ciudadanía y el logro del desarrollo del país. En este proceso histórico se dieron diferentes proyectos educativos. Entre estos, la propuesta etnocéntrica de las élites liberales, que a espaldas de la realidad multicultural del país planteó una educación homogeneizadora, que es la que ha tenido mayor continuidad.

Desde los inicios de la República, las mujeres comprendieron la importancia de la educación como un factor clave para lograr la igualdad, el derecho a la participación política y consolidar su presencia en espacios públicos. Pero ¿cuál ha sido el avance y el logro alcanzado por las mujeres a lo largo de estos años en su lucha por la igualdad? En este texto se busca responder esta pregunta desde lo ocurrido con la educación, puesto

que esta constituye el hilo conductor a través del cual es factible una lectura crítica de las conquistas por la igualdad, la libertad y la transformación de las condiciones de las mujeres logradas durante la historia republicana. Este estudio recoge lo vivido mediante una revisión histórica que muestra la experiencia de las mujeres en distintos momentos de la historia peruana.

Se han identificado cinco periodos, cada uno de los cuales conforma un capítulo del libro. En cada uno se define el contexto mayor de cambios políticos y sociales en el cual se ubica la presencia y participación de las mujeres, relevando su actuación para plantear sus exigencias como colectivo y formular sus demandas personales, develando la forma como se expresa en cada momento tanto el nudo de la desigualdad como la jerarquización del orden de género con hegemonía patriarcal, que concurrieron para colocar a las mujeres en un lugar residual.

Esta mirada en retrospectiva sobre la historia nacional permite evidenciar líneas de continuidad marcadas por una constante opresión del género, como señala Rita Segato (2018), por la expresión permanente de la desigualdad, en donde no es posible soslayar el papel de la Iglesia católica y la debilidad del tejido social de las mujeres debido a temas de clase y etnicidad.

Cabe señalar que no se ha podido profundizar, como se hubiera deseado, en las múltiples luchas de la diversidad de mujeres con diferentes posiciones económicas, sociales y étnicas de las distintas regiones del país, quienes llevaron a cabo proyectos de cambio y demandas conducentes a la igualdad. La invisibilización de las mujeres en la historia es otra de las expresiones del nudo de la desigualdad, pues las ha llevado al ostracismo. No obstante, se ha hecho el esfuerzo de devolverles un rostro, en el deseo de abrir pistas para futuras investigaciones, pues sus historias están ahí, esperando ser rescatadas,

para poder dar a conocer todas y cada una de las conquistas que encarnaron en su calidad de sujetas.

Este libro centra su mirada en mujeres procedentes de distintos grupos sociales que, a partir de la lucha por la educación y de su presencia en los espacios públicos, subvirtieron el espacio privado primero como mujeres ilustradas, encontrando su propia voz a través de la prensa y la escritura, y se convirtieron en sujetos políticos que demandaron al Estado educación e igualdad. Luego se sigue a las mujeres que decidieron salir del hogar para prepararse como maestras con el fin de entrar al mundo del trabajo, estableciendo una relación contractual con el Estado por la cual fueron reclutadas y asumiendo el reto de construir escuela en las áreas rurales y ser la cara del Estado en los lugares más remotos. Más adelante se las encuentra creando movimientos y asociaciones feministas para reivindicar el derecho a la ciudadanía y a la autonomía personal, en un campo de lucha donde el tema de la educación se mantuvo presente.

Se trata de una lucha en la cual se reproduce la relación entre un Estado que busca homogeneizar, estandarizar y cuantificar y una sociedad en donde interactúan actores con sistemas de funcionamiento locales diferentes (Scott, 1998). Con relación a los logros de las mujeres, se revela un Estado que interviene y mantiene fuerte presencia y que oscila entre la apertura para reconocer las luchas de las mujeres y los intentos de cooptación e institucionalización, dinámica que ha incidido en el débil posicionamiento de la agenda de las mujeres con relación al poder.

En distintos momentos de la historia republicana, las mujeres han empleado diversas estrategias y formas de resistencia para plasmar sus agendas. Sin embargo, el nudo de la desigualdad no se ha podido desatar aún, porque no se ha logrado transformar la base de la estructura patriarcal. Si bien las

mujeres han avanzado en dimensiones de la vida pública, su posición vulnerable y subordinada radica en que su lucha no ha trascendido ni ha logrado identificar con claridad la necesidad de realizar la gran transformación de la estructura binaria que organiza a la sociedad moderna, centrada en el poder del sujeto masculino sobre las mujeres y el no reconocimiento a las diversidades de género (Segato, 2018). Como se recoge a lo largo de este libro, las mujeres en el Perú se plegaron a las estrategias del feminismo del norte, que nos llevaron a colocar todas las fichas del juego, sin excepción, en el campo estatal, sin que esto nos haya llevado muy lejos en la dirección de nuestras propuestas y reivindicaciones, dejándonos arrinconar o negociando en la estructura binaria de la esfera pública/privada que deja a las mujeres al margen, relegadas a lo íntimo, a lo privado, a lo no político (Segato, 2018).

El primer capítulo, «La participación de las mujeres en la vida pública y la visibilización de la escritura femenina durante el siglo XIX», aborda el inicio de la República y el rol de la educación en la nueva nación peruana, así como la forma en que las mujeres participaron de la vida pública. Se muestra cómo, en los primeros cuarenta años de vida republicana, hubo mujeres que participaron en la política, por lo cual fueron sancionadas y estigmatizadas como personajes masculinos, como sucedió con Francisca Zubiaga. Fiel a sus convicciones, Francisca ingresó al campo de la política en una sociedad de caudillos, lo cual generó tensiones por ser mujer.

La educación en esta etapa fue asumida desde el modelo rousseauniano, diferenciando contenidos para mujeres, que fueron asociados con los ideales de feminidad y maternidad de la época. En oposición a estos mandatos, a mediados del siglo XIX surgió en Lima la primera generación de mujeres

ilustradas, con intereses literarios, que resignificaron la imagen del «ángel del hogar». Estas mujeres desarrollaron sus habilidades y conocimientos en las veladas literarias e irrumpieron en la escena pública y política para plantear temas de discusión nacional.

El segundo capítulo, «El Estado, la educación y las mujeres, 1909-1930», muestra un país donde la educación adquiere relevancia para el proceso de desarrollo y donde las mujeres irrumpen como maestras, como extensión de sus roles de cuidado en el espacio público. En este proceso se efectuaron los primeros planteamientos y discusiones feministas, animados por los debates acerca de lo que enfrentaba la nación en dicha etapa.

El tercer capítulo, «Entre la integración, la invisibilización y el reconocimiento como ciudadanas, 1930-1968», muestra el transcurrir de las mujeres por los intensos procesos de cambio ocurridos en la sociedad y, en particular, en la escena política, con el surgimiento de partidos políticos de masas y en donde opera un proceso de politización de los sectores populares, en el cual las mujeres participan de forma activa. Es la etapa en la que se aprueba el voto femenino, paradójicamente en el marco de un Gobierno populista y autoritario. Las mujeres amplían su acceso a la educación e incrementan su presencia en la educación secundaria y superior.

El cuarto capítulo, «Democratización de la educación e institucionalización del movimiento de mujeres, 1968-1989», hace el seguimiento a las mujeres durante el periodo del gobierno de Velasco y pone atención a lo que significó su reforma educativa, una de las más integrales y audaces emprendidas en este continente. Se analiza el papel jugado por el Estado y los movimientos de mujeres y cómo se van perfilando las posiciones del feminismo, en el contexto de la Década Internacional de la Mujer y la emergencia de la segunda ola del feminismo.

Se acompaña, además, lo vivido por las mujeres y, en particular, las mujeres del magisterio, durante el conflicto armado y la crisis económica, mostrando el papel que jugaron en la vida social de ese periodo. Asimismo, se devela el proceso de alejamiento que tuvieron de los partidos políticos y de la formación de ONG y las diferentes rutas que emprendieron para responder a lo que consideraron importante impulsar para las mujeres.

El quinto capítulo, «La exigencia de las mujeres por la igualdad de género, la visibilización de la violencia y el campo en disputa por la incorporación del enfoque de género en la política educativa», comprende la década de los noventa y las dos primeras del tercer milenio, marcadas por el ingreso y la participación de las mujeres en cargos de representación en la política parlamentaria y puestos de poder en instituciones del Estado. Se explora cómo el régimen de Fujimori (1990-2000), en el marco de una serie de tratados internacionales, convocó a distintas mujeres a participar en el Poder Legislativo y el Ejecutivo, así como también en la creación de instituciones importantes para trabajar las problemáticas de las mujeres. Se hace seguimiento al proceso de apertura del Gobierno a la participación política de algunos grupos de mujeres, y se da cuenta del atropello a los derechos humanos de mujeres de zonas rurales y en situación de pobreza, por la aplicación ilegal e inconsulta de la anticoncepción quirúrgica voluntaria. Asimismo, se explora el periodo de la transición democrática hasta la actualidad, donde las mujeres han protagonizado luchas y conquistas por la igualdad; y los Gobiernos, algunos más que otros, han respaldado ciertas demandas de las mujeres, como la erradicación de la violencia de género, pero han dejado de lado temas como el derecho al aborto, entre otros.

Se analiza también lo sucedido en el sector educación, en donde un grupo de mujeres feministas entró al Estado como profesionales, dejando de lado su agenda transformadora al no reconocerse como sujetos políticos. Se revisa el proceso por el cual se busca la reducción de brechas educativas e inequidades como algo que favorece a niñas y adolescentes, pero que no asume problemas como el embarazo adolescente, la ausencia de una educación sexual integral y la reproducción de roles tradicionales de género en la sociedad, temas todavía pendientes. Se reporta, además, cómo recién en el 2016 el Ministerio de Educación (MINEDU) incorporó de forma institucional el enfoque de género como un aspecto central de la política educativa, a pesar de la fuerte reacción de grupos conservadores. Por último, mirando los años recientes, el libro señala la aparición de nuevas voces de mujeres del movimiento feminista que demandan un cambio en los patrones socioculturales de género y la erradicación de la violencia y los feminicidios.

Si bien las mujeres, y en especial las feministas, han luchado por la transformación de sus vidas, la superación de la situación de dependencia, la autonomía por el control de su cuerpo, la construcción de sujetos políticos, la violencia de género y el reconocimiento de la pluralidad, su accionar ha oscilado entre la disputa frontal con el Estado o los actores políticos por sus demandas y la aceptación del papel asignado por estos a las mujeres, dejando de lado el posicionamiento de su agenda para la transformación de este orden de género binario. Como anota Segato (2018), a lo largo de la historia, las disputas políticas muestran su voluntad de indistinción histórica. Así como en la década de los ochenta, periodo en el que las feministas se distanciaron de los partidos políticos de izquierda por reproducir el *habitus* de la dominación masculina

y no querer hacer suyas las demandas con relación al aborto y el control del cuerpo de las mujeres, corresponde ahora al movimiento feminista posicionar y consensuar la agenda de género y plantear sus demandas más allá del Estado.

Virginia Vargas, pionera del feminismo peruano de los años setenta, señalaba cómo en la marcha por el aborto realizada a finales de los ochenta, en la que las mujeres peruanas por primera vez posicionaron en la agenda el tema del control de sus cuerpos, fueron aisladas y dejadas de lado:

Pasamos de ser las feministas comprometidas a ser las feministas europeas, las feministas que no tenían ligazón con la realidad, que estaban luchando por cosas que no tienen nada que ver [...] tanto nos hemos movilizado antes y que se diga ahora [sobre] una cosa tan nuestra, tan propia, no sale nadie [a apoyarnos], nos agreden... Y [mi compañero] me mira y me dice: «No entiendo, Gina, cómo una mujer tan inteligente pierde el tiempo en estupideces como esas». (Comunicación personal, 14 de junio del 2013)

El feminismo requiere revisar lo ocurrido en estos años y reflexionar si lo que está levantando lo enrumba en el camino de enfrentar la raíz de los problemas de la dominación y la desigualdad que un sistema de género con hegemonía patriarcal refuerza día a día. Requiere colocarse como actor político que es, buscando la forma de tomar su lugar en el centro de la escena pública. Requiere aprender y descartar las prácticas que supeditaron al movimiento o a parte de este a lo que el Estado demandaba y ocupar con todo derecho su propio espacio.

Al revisar las enciclopedias de historia, en especial una muy conocida que auspició *El Comercio* en el 2004¹, se constata que

1 *Enciclopedia temática del Perú*. Lima: El Comercio, 2004.

no hay ningún volumen referido a las mujeres. No ha sido una tarea fácil dar cuenta de la experiencia de las mujeres en los distintos momentos de la vida republicana, porque sus trayectorias no han sido visibilizadas y sus voces no han sido escuchadas. Para la elaboración de este texto hemos revisado distintas fuentes secundarias de diversos campos, como la historia, la sociología, la política y los estudios de género. También se han revisado reglamentos, dispositivos normativos y diversas bases de datos. Sin embargo, una limitación ha sido no poder acceder a algunas bibliotecas dada la emergencia sanitaria. Es gracias a la producción que en las últimas décadas se ha elaborado sobre la experiencia de las mujeres en los distintos momentos de la historia peruana que se ha facilitado nuestra labor. Este recorrido histórico ha buscado identificar la experiencia de las mujeres y ha permitido constatar que, si bien en la actualidad existe una vasta producción bibliográfica que posibilita mapear en algo la presencia de las mujeres y sus agendas, se requiere un trabajo de archivo y de investigación más profundo para sacar a las mujeres del ostracismo al que han sido relegadas.

Asimismo, en el contexto actual, en el que el Perú llega al bicentenario en la peor crisis económica, política y social nunca antes vivida a consecuencia de la pandemia de la COVID-19, las desigualdades se han agudizado. Según el Banco Mundial, durante el 2020, la pérdida de empleos y fuentes de ingreso fue bastante alta en el Perú y más pronunciada entre los sectores informales, independientes y con bajo nivel educativo de la población. La pobreza monetaria aumentó en seis puntos porcentuales, llevando a casi dos millones de personas a esta condición. La crisis en el Perú se ha afianzado a raíz de las desigualdades estructurales preexistentes, como bajos niveles educativos, empleo informal, inseguridad alimentaria, entre otras (Banco Mundial, 2020).

En ese sentido, es esencial trabajar para cerrar estas brechas que dividen al país cada vez más. Asimismo, es preciso considerar que, como señala la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021), durante la emergencia sanitaria del año 2020, las mujeres han sido uno de los grupos más afectados por la reducción del mercado laboral, que decreció en un 45%. Otro tanto ha ocurrido con la violencia de género. De acuerdo con el portal del Programa Nacional AURORA, fueron 131 los feminicidios reportados en el 2020, y entre enero y abril del 2021 se reportaban 45 casos de feminicidio y 106 tentativas del mismo². Por otro lado, la Defensoría del Pueblo (2021) reportaba la desaparición de 5500 mujeres en el 2020. A ello se añade que

Muchos de nuestros países tienen un régimen democrático que coexiste con una legalidad intermitente y sesgada [...]. Asimismo, aun en regiones donde el sistema legal tiene alcance, este es aplicado con sesgos discriminatorios contra varias minorías y aun mayorías, como las mujeres y los pobres. Este sistema legal truncado genera lo que he llamado una «ciudadanía de baja intensidad». (O'Donnell, 2004, p. 49)

Así, el problema de la gobernabilidad y el modelo de sistema político se expresa en una débil ciudadanía y en violencia sistemática. Este es el tipo de ciudadanía que existe en el Perú, en la que no todos tienen los mismos derechos y libertades democráticas, y en donde concurren la pobreza y las desigualdades para agravar la situación de una democracia precaria, en la que el acceso a servicios básicos no es posible para miles de peruanas y peruanos.

2 Portal Estadístico del Programa Nacional AURORA: <https://portalestadistico.pe/?fbclid=IwAR2k1CWilzPV3koIws3y1j5NoQg4PKOoPKYhAzhgsxWZigPux5yNHWkliY>.

Es en este contexto que la agenda de las mujeres requiere arribar a consensos entre los movimientos de mujeres y el movimiento feminista, para posicionarla con claridad y exigir la centralidad de las mujeres en la política y en la lucha contra la otra pandemia: la de la violencia de género hacia las mujeres.

Esperamos que este libro contribuya a dar visibilidad a lo que las mujeres han hecho en la construcción de la nación peruana, mostrando cuánto se ha avanzado en la lucha por la igualdad de género y por la pluralidad, pero también cuánto falta para desatar el nudo de la desigualdad y del orden hegemónico patriarcal binario. La educación cumple un papel central en el necesario desmontaje de todo esto. Es preciso reavivar el compromiso de aquellas lúcidas mujeres que lo entendieron con claridad en los albores de la República.

Queremos brindar nuestro especial agradecimiento a todas las mujeres que a lo largo de estos doscientos años abrieron el mundo para otras. Agradecemos a Luis Nieto, Bertha Prieto, Luis Vargas y a los demás miembros del equipo de coordinación editorial del Proyecto Especial Bicentenario de la Independencia del Perú. Asimismo, agradecemos a Mónica Calderón, jefa de la Biblioteca de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Queremos dar las gracias también a quienes nos apoyaron gentilmente durante el proceso de elaboración, que tuvo que enfrentar las vicisitudes del estricto confinamiento impuesto por la pandemia, en particular a Rita Segato, Francesca Denegri, Aída Martínez de Muñoz, Raquel Ochoa, Yuri Gómez, Marcia Roeder, Fanel Guevara, Soledad Lozano, Julián Mezarina, Miguel Ramos y Aixa Chaparro, quienes aportaron con su tiempo, su experiencia y sus conocimientos en la redacción de este libro, cuyas imperfecciones y vacíos son de nuestra entera responsabilidad.

1

La participación de las mujeres en la vida pública y la visibilización de la escritura femenina durante el siglo XIX

1.1. La participación política de las mujeres en los inicios de la República

El 28 de julio de 1821 se proclamó la independencia del Perú, que reconocía la igualdad entre los individuos. Sin embargo, este derecho tardaría para las mujeres, ya que en esa noción de individuo ellas no estuvieron incluidas, pues hacía referencia a un mundo de hombres (Águila, 2014). No obstante, durante la primera mitad del siglo XIX, las mujeres, en especial de clases acomodadas, fueron parte del escenario y la dinámica de la vida republicana. Asimismo, se comenzó a visibilizar a la mujer trabajadora en la transición de una sociedad colonial estamental a una republicana, en la cual diversas mujeres, mestizas, blancas, indias, cholas y afrodescendientes, en particular de los sectores populares, accedían al trabajo como artesanas, vendedoras de vegetales, costureras, lavanderas, etc., trascendiendo el trabajo doméstico y no remunerado. Muchas mujeres salieron a trabajar porque sus parejas no cumplían con el papel de proveedores (Cosamalón, 2019). Así, aunque el trabajo no aportaba prestigio

para las mujeres, tuvieron que asumirlo para sobrevivir, lo que aportó a su proceso de independencia.

La posibilidad de que las mujeres tenían para estudiar estaba por fin a su alcance, aunque limitada porque en esta época el hogar era el espacio de sociabilidad más importante para la mujer, y la educación seguía siendo un privilegio para algunas mujeres de las élites, que en muchos casos continuaron siendo instruidas en conventos³. Desde la colonia hasta mediados del siglo XIX, hubo mujeres que participaron en escenarios públicos (Águila, 2003), lo que les permitió experimentar libertad, aunque con contratiempos. Luego se inició la primera experiencia de modernización de la república y, con ello, la reorganización de las relaciones de género, ubicando a las mujeres en la esfera de la domesticidad.

Este periodo de la reciente república se caracteriza por la inestabilidad política. En las primeras cinco décadas republicanas se promulgaron seis constituciones, y entre 1841 y 1845 se tuvo seis presidentes. Fue una etapa marcada por la presencia de caudillos. Por otro lado, el inicio de la república significó un proceso de acondicionamiento a un modelo económico, fiscal y productivo distinto, propio del capitalismo republicano (Contreras, 2004). Predominó un Estado patrimonial con un gran desorden administrativo y jurídico, y que asumió de manera precaria el monopolio de la violencia legal. Fue un contexto poco favorable para la conformación de una comunidad nacional distinta al régimen colonial, situación estudiada por Whipple (2013) a través del concepto de ideal de decencia. En este momento, la educación fue considerada una

3 Desde la época colonial, la instrucción de las mujeres se había dado en el hogar, los conventos o las casas de recogimiento. La principal finalidad era convertirlas en buenas esposas (Guardia, 2013).

tarea imperativa para instruir a la población, establecer el sistema escolar y contribuir al desarrollo de la nación. Este proyecto venía de los liberales, quienes aspiraban a un modelo de individuos políticamente libres y con autonomía económica. Sin embargo, este ideario no triunfa, puesto que la estructura básica de poder colonial siguió reproduciéndose sin modificar la estratificada organización social. Además, este «vasto afán educacional», evidenciado en dispositivos normativos y en la fundación de escuelas locales, no fue «sistemático» (Basadre, citado en Chocano y Mannarelli, 2013, p. 10). Ello sucedía en un país cuya sociedad era sobre todo rural, escindida y desarticulada, en la que Lima era una de las ciudades con mayor población hacia 1836, conformada por 54 600 habitantes: 26 400 hombres y 28 200 mujeres (Orrego, 1988).

Los intentos modernizantes y liberales del Estado republicano para desarrollar la educación permanecieron en la formalidad. La Constitución de 1823, la primera de la nueva nación, definió que la educación escolar era una necesidad de todos y, bajo la influencia del pensamiento ilustrado, relevaba la educación de la mujer. Así, se crearon escuelas en los conventos y en las capitales de los departamentos. Este modelo fue retomado por Bolívar en 1825, con la expansión de colegios en Lima y en departamentos como Puno, Huancayo, Moquegua, entre otros. Se estableció el Colegio de Educandas en Cusco, en 1825, y se fundó en Lima un gineceo con el nombre de Escuela Lancasteriana para Mujeres (Guerra y Leiva, 2001). Estos colegios se dirigieron a satisfacer las necesidades de las élites, en la medida que eran de instrucción media y superior (Chocano y Mannarelli, 2013). Ya desde la Colonia, las mujeres de clases acomodadas eran instruidas en los colegios de educandas para protegerlas de los «peligros del siglo» (Mannarelli, 2013, p. 5). Ahí recibían una

instrucción orientada a la religión, la conservación de su honra y de su grupo de pertenencia. Por tanto, eran una ampliación del espacio privado. Si bien en las primeras cinco décadas del periodo republicano se promulgaron dispositivos normativos que daban importancia a la educación de hombres y mujeres, la educación no solo no llegó a extenderse en el interior del país, sino que pocas mujeres —las de clase alta— recibieron educación, y no en las mejores condiciones. Por otro lado, fue la Iglesia la que siguió asumiendo el papel central.

La Constitución de 1828 señaló que la educación era gratuita para todos los hombres y las mujeres. La Ley de Instrucción Pública de 1850 impulsó la apertura de más escuelas femeninas. Hacia 1834 existían en Lima nueve colegios de mujeres que figuraban pagando la patente a la municipalidad (Mannarelli, 2013), y para 1850 funcionaban, entre otros, los siguientes: el del Espíritu Santo, el de la Encarnación, el Colegio Peruano, el Colegio de la Caridad y el Colegio de la calle de San Antonio (MacLean y Estenós, 1944). No obstante, la calidad educativa de los colegios de mujeres y las condiciones higiénicas de los locales dejaban mucho que desear. Hasta los años cincuenta del siglo XIX, las mujeres de Lima todavía no contaban con un colegio seguro y estable.

¿Cómo las mujeres se relacionaban y participaban en los espacios públicos? Durante esta inestabilidad, las mujeres de sectores populares trabajaban como costureras, comerciantes, chinganeras⁴, vendedoras. Estas mujeres convivían con las provenientes de sectores acomodados, algunas de las cuales estudiaban en los colegios de educandas para ser protegidas de la violencia de las calles. Muchas de estas mujeres

4 Las chinganeras eran lugares en los que se vendía licor y comida, y donde había una alta concurrencia de las mujeres (Cosamalón, 2019).

continuaban ejerciendo la libertad que habían tenido antes y que les permitía participar en diversos eventos sociales como paseos por plazas y calles, aunque también hubo mujeres que participaron en espacios políticos, de los que se suponía que estaban excluidas. Su vestimenta caracterizada por la saya y el manto, al cubrir la cabeza y velar el rostro, favoreció esta libertad de movimiento (Águila, 2003). De esa manera, algunas mujeres asumieron prácticas y hábitos asociados con las discusiones sobre política, en asambleas públicas y reuniones en los salones de sus casas bajo el modelo de *salonnières* (Águila, 2003). Por influencia de la Ilustración francesa, los *salonnières* se habían instituido en Lima desde mediados del siglo XVIII (Águila, 2003) y consistían en tertulias de discusión política en los salones de las casas. En estos espacios, durante la guerra de la Independencia, las mujeres propiciaron espacios de discusión política para las conspiraciones, apoyando en la difusión de noticias y entregando mensajes. Historias como las de Manuela Molina de Tristán y Manuela Ávalos de Riglos, en cuyos salones estuvieron militares e intelectuales junto a otras mujeres (Águila, 2003) no recibieron reconocimiento por su participación en la lucha por la independencia, y su actuación es desconocida por la mayoría de la población.

Con la independencia se iniciaría la reorganización de la sociedad en el contexto del desarrollo del incipiente Estado moderno, que ubicó a la mujer en el espacio privado, como lo planteaba Rousseau (1712-1778). De acuerdo con sus ideas⁵, la educación de la mujer era para que sea buena esposa y madre, encargada del cuidado de los hijos y de la formación del

5 Rousseau es uno de los pensadores que sienta las bases del patriarcado moderno. En su obra *Emilio, o de la educación* (1762) explica el proceso de individualización y la expansión de la subjetividad masculina y señala para las mujeres la centralidad de su papel como madres y la sujeción al varón.

ciudadano moderno. El único espacio que le correspondería, por tanto, sería el del hogar.

En medio de este ambiente de guerras internas, una figura emblemática que incide en la vida política fue Francisca Zubiaga. Ella se incorporó al espacio político masculino, enunciándose como mujer y líder carismática en este periodo de cambios. Su vida muestra el campo de tensiones en el cual las mujeres negociaron su presencia y legitimidad con un Estado patrimonial-patriarcal.

1.1.1. Francisca Zubiaga, la mujer que subvierte la política masculina

Francisca Zubiaga⁶ (Cusco, 1803-Valparaíso, 1835) fue hija de un español y de una dama de la élite acaudalada del Cusco. Con ansias de expresarse en el espacio público y asumir un liderazgo político subvirtió las bases de la sociedad de su época. Fue una mujer guerrera, lo cual escapaba al comportamiento esperado en una mujer durante esos años. Fue esposa del mariscal Gamarra, prefecto de Cusco y, luego, presidente del Perú en 1829 (Contreras y Cueto, 2015). Gamarra fue un caudillo militar que movilizó sentimientos de simpatía y de animadversión, los que también fueron canalizados hacia Zubiaga, estigmatizada como «nueva mesalina» (Neuhaus, 1967, p. 55). La vida de ella y su actuación han sido silenciadas, y, cuando los historiadores le han dedicado algunas páginas, se le ha asignado un lugar subordinado, dándole apelativos como «la más alta rabona» (Basadre, 1983)⁷ o «mujer insolente». Asimismo, se la representa como una mujer que ha usufructuado el poder masculino procedente de

6 Estudiada por Basadre (1983), Neuhaus (1967 y 2007), Prieto (1980) y Núñez (2019).

7 Las rabonas eran las mujeres que acompañaban al Ejército peruano, que habían de enfermeras, cocineras o «bestias de carga» (Basadre, 1983, tomo II, p. 12).

Gamarra. Por el contrario, otra es la mirada que Flora Tristán (2003 [1838]) construye de ella, como una mujer con agencia: «una mujer excepcional, extraordinaria por el poder de su voluntad como por el gran alcance de su inteligencia» (p. 523). Por otra parte, Clorinda Matto de Turner (1890) se refiere a ella como una mujer hermosa, extraordinaria, inteligente, preocupada por el Ejército y de mucha caridad evangélica (p. 151).

Durante los años de Gamarra como prefecto, Zubiaga se encontraba en el Monasterio de la Encarnación para educarse, protegida de la guerra. Ahí entra en contacto con militares cercanos a Gamarra, con quienes desarrolla interés por la política y los ideales republicanos que este promovió, saliéndose de la esfera de lo privado y convirtiéndose así en su consejera y estratega. Deja de lado las labores domésticas y participa activamente no solo acompañando a Gamarra en batallas y rebeliones, sino que expresa su opinión de manera pública y asume un compromiso personal como sujeto político y modelo alternativo de feminidad, pese al rechazo y la burla. Como anotó Tristán (2003 [1838]), en las luchas que dirigió se fue construyendo una figura de mujer militarizada.

En 1829, Gamarra depuso a La Mar de la presidencia de la República, lo que colocó a Zubiaga en una posición política más alta, siendo llamada la «Presidenta»: «los ministros trabajaban con ella, le sometían los actos del Congreso y los de su administración» (Tristán, 2003 [1838], p. 539). Esta intervención en el gobierno de Gamarra generó un malestar hacia Zubiaga, sobre su conducta y feminidad, atribuyéndole un comportamiento lascivo. En un país donde el decoro y el estatus organizaban la vida social, estos ataques buscaban desacreditar su imagen e impedir su participación política, denunciando la discordancia entre el bello sexo y la vida pública.

La participación política de Zubiaga es controvertida e inusual entre las mujeres de su posición social. Varias mujeres durante estos años apoyaron a sus esposos en su vida política, pero lo hicieron desde su casa, en la esfera de lo privado. Mientras que el protagonismo político era considerado un atributo masculino, Zubiaga fue una mujer que tuvo ideas propias para servir a su patria (Tristán, 2003 [1838]). Sin embargo, luego de huir de su casa, antes de que la turba enfurecida y los soldados la saqueen, su historia quedó en el olvido, sin reconocimiento a la importancia de su actuación política. Zubiaga se atrevió a transgredir el papel que se le había asignado como mujer de hacerse cargo de las tareas domésticas. En oposición a ello, se afirmó como un sujeto político y puso de relieve, en su comportamiento y acciones, la causa de la construcción de la nación republicana. Al cuestionar este orden de género, fue sancionada con el destierro y satanizada, ya sea masculinizándola o estigmatizando su accionar al ubicarlo como consecuencia de la histeria o la epilepsia.

1.2. Visibilización de las mujeres en el espacio público y demanda por la educación e igualdad (1860-1909)

Este periodo de transformaciones está caracterizado por el desarrollo y establecimiento del Estado moderno como consecuencia del *boom* del guano, producto que permitió el crecimiento económico. Así, la transición hacia el progreso, entendida durante esta época como la civilización, implicó un cambio tanto en el campo de la cultura como en las mentalidades, experiencia en la que también participarían las mujeres. El caso más emblemático fue el surgimiento de una generación de

mujeres ilustradas, denominada así por Denegri (1996), quienes se insertaron en el mundo literario y periodístico a mediados del siglo XIX, y que ha sido estudiada exhaustivamente por esta autora, así como también por otras investigadoras (Peluffo, 2005; Mannarelli, 2013). No obstante, esta bonanza y desarrollo fueron interrumpidos por la guerra del Pacífico (1879-1883), que dejó en ruinas al país.

Durante el segundo gobierno de Ramón Castilla (1855-1862) se sentaron las bases para la institucionalización de un Estado independiente: estableció límites al poder de la Iglesia católica, dio lugar a la configuración de una nueva élite económica nacional vinculada al guano e implementó políticas que promovieron el desarrollo cultural y científico, interpelando la predominante influencia colonial en la mentalidad de la sociedad peruana. Destaca la reforma educativa, política que incidió en la participación de la mujer en la esfera pública.

La educación para las mujeres durante este periodo comenzó a transformarse. Con el gobierno de Castilla se asume la importancia de la instrucción pública. Se impulsa la creación de colegios a nivel nacional, estableciendo más escuelas para niñas, así como mejorando la instrucción y uniformizando la enseñanza en el país (Guerra y Leiva, 2001). Se crean los colegios de educandas en las ciudades de Trujillo (1845), Huánuco (1846), Arequipa, Cajamarca, Cusco, Puno, Tacna (1848), Lima, Huancaavelica, Moquegua (1861) y Piura (1862) (Mannarelli, 2013). El primer Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado en 1850, es el primer plan de educación en el Perú. Este reglamento propuso uniformizar la instrucción, delimitando los grados de instrucción; definió la responsabilidad del Estado en la educación y estableció una estructura administrativa para aplicar la reforma educativa. Señaló que, aunque los contenidos para

el primer y segundo grado de primaria no especificaban diferencias para mujeres y varones, sí lo hacían para la instrucción media, en donde la educación femenina incluía el trabajo manual para las labores domésticas y asociadas a la maternidad. En cambio, se excluían en la secundaria femenina materias de ciencias, matemáticas y economía política (Chocano y Mannarelli, 2013), ubicando a las mujeres en la esfera de lo doméstico. Las escuelas de primer y segundo grado, de hombres y de mujeres, debían ser gratuitas en las parroquias. La Iglesia católica mantenía influencia en la educación de las mujeres y el ingreso a la escuela dependía de la decisión de cada familia y de su posición socioeconómica. A ello se sumó la promulgación del primer Código Civil en 1852 que rigió hasta 1936, el cual confirmó la vigencia del derecho canónico de acuerdo con el Concilio de Trento que, con relación al matrimonio, afirmaba la subordinación de las mujeres a sus maridos.

Con el Reglamento General de Instrucción Pública en 1855, de corte liberal, que estuvo vigente hasta 1876, se asumió que la educación debía ser moral, intelectual, y física⁸. Asimismo, la educación pública quedaba definida en tres grados⁹ y se dejaron de establecer diferencias en la enseñanza entre varones y mujeres, aunque en la práctica se mantuvieron. Para organizar la educación a nivel nacional de forma centralizada, se estableció la Dirección General de Estudios en el ministerio encargado, bajo la cual dependían los establecimientos a nivel nacional, así como las comisiones departamentales (Basadre, 1983, tomo IV). No obstante, el reconocimiento del acceso a las

8 Reglamento General de Instrucción Pública de 1855 (citado en Chocano y Mannarelli, 2013).

9 «La instrucción fue dividida en popular, media y profesional. La enseñanza popular, general y sencilla; la media, simultánea y extensa, y la profesional, limitada a un ramo profundo» (Basadre, 1983, tomo IV, p. 313).

escuelas se mantuvo en un formalismo (Fell, 1990). En 1861, el profesorado adquiere también el carácter de carrera pública (Basadre, 1983, tomo IV). En 1859, de un total de 15 573 alumnos de educación primaria, solamente 2507, es decir, el 16%, eran mujeres. En 1860 existían en Lima 20 colegios de varones con 1688 alumnos y 13 colegios de mujeres con 1034 alumnas (MacLean y Estenós, 1944).

Durante este periodo destaca la figura del liberal Francisco de Paula González Vigil (Tacna, 1792-Lima, 1875), clérigo, abogado, político y escritor. Él promovió un debate al plantear la separación de los poderes eclesiástico y civil, el desarrollo de una sociedad civil democrática, el papel de las asociaciones y el lugar que se le asigna a la educación, en especial del niño y de mujeres en la construcción de la república. Fue excomulgado por su discurso anticlerical y de tolerancia civil a otros cultos religiosos (Basadre, 1983, tomo III). Fue desterrado en 1839 a Chile, pero regresó a Perú en 1840, donde continuó participando en el debate público a favor de la democracia y en contra de las dictaduras. En 1858 publicó «Importancia de la educación del bello sexo», que se difundió en el diario *El Constitucional*. Las ideas que promovía generaron un intenso debate acerca de la educación de las mujeres. En este documento sostuvo que las personas debían ser educadas y protegidas por sus asociaciones para ayudar al progreso nacional, promoviendo el desarrollo de una moral laica que les permita afrontar el peligro de los gobiernos despóticos¹⁰. La educación para las mujeres se inscribía en la propuesta rousseauniana que

10 El autor desarrolla estas ideas en su obra. Las referidas a la educación de las mujeres se encuentran en *Importancia de la educación del bello sexo* (1976 [1858]). Para conocer sus ideas relativas a su postura crítica frente al papado, ver: *Compendio de la defensa de la autoridad de los obispos contra las pretensiones de la curia romana* (1857)

consideraba educar a la mujer para formar al futuro ciudadano que luego aportaría a la construcción de la república. Para González Vigil, la educación femenina asociaba a la mujer con la maternidad y la esfera doméstica.

En el Reglamento General de Instrucción Pública de 1876 se descentralizó la administración del sistema educativo hacia las municipalidades y se estableció que se creara un colegio de mujeres en las capitales de provincia del país. La educación que recibían las mujeres correspondía hasta el tercer grado de primaria e incluía elementos de retórica, historia universal, caligrafía, música y labores manuales (Guerra y Leiva, 2001)¹¹. «La educación femenina se orientó a la formación de una identidad nacional laica, vinculada con el rol de la maternidad. La mujer cumplió el rol de garantizar una educación moral a los futuros ciudadanos» (Muñoz y Mannarelli, 2018, p. 46). Sin embargo, encargar la educación a los municipios no obtuvo buenos resultados no estaban preparados en asuntos pedagógicos y porque no contaban con recursos para la buena marcha de las escuelas (MacLean y Estenós, 1944).

A finales del siglo XIX se recogió el modelo educativo de la propuesta rousseauniana, que promovía la educación para las mujeres en la esfera de la domesticidad. A mediados del siglo XIX, la promesa educativa del inicio de la república comienza a ser una realidad, aunque marcada por las jerarquías sociales y la desigualdad. En los reglamentos aprobados durante este periodo se establecieron diferencias entre la educación de varones y mujeres. En el Reglamento General de Instrucción Pública de 1876 se prescriben oficios manuales para las mujeres,

11 Durante estos años destacó Trinidad María Henríquez, quien enseñaba a mujeres y adultos en Cusco; también María Aragón de Rodó, que enseñó en Lima, y Magdalena Badani de Chávez, que enseñó en una escuela secundaria. Sus historias han sido trabajadas por Mannarelli (2013).

como coser, bordar y tejer, en lugar del estudio de la Constitución y los códigos municipales, que los hombres debían aprender (Espinoza, 2013). Entre estas continuidades vemos que las mujeres se relacionaron con un Estado que simbolizaba la dominación masculina, desde una relación asimétrica.

Destaca la visibilización que logra el grupo de mujeres intelectuales y su lucha por la educación para acceder a la igualdad. Su incursión en la esfera pública surge como un grupo social diferenciado que encontró en la escritura la forma de liberarse de tres siglos y medio de anonimato intelectual (Denegri, 1996). Este grupo heterogéneo¹² de mujeres estuvo integrado por Juana Manuela Gorriti (1816-1892), Teresa González de Fanning (1836-1918), Mercedes Cabello de Carbonera (1842-1909), Clorinda Matto de Turner (1852-1909), Carolina Freire (1844-1916), Lastenia Larriva (1848-1924) y Margarita Práxedes Muñoz (1862-1909), entre otras, quienes, a excepción de Juana Manuela Gorriti, que es argentina, proceden de provincias del Perú. Se trata de mujeres que provienen de familias con recursos económicos, algunas provincianas de las élites costeñas, y otras pertenecientes, en cambio, a sectores terratenientes del sur andino que se habían empobrecido. La existencia de este grupo se da al amparo de las reformas del gobierno de Castilla, que auspicia a intelectuales y a su producción inscrita en la literatura romántica. Es bajo la articulación y contacto con los intelectuales que las mujeres

12 Un aspecto a relevar en esta generación son las redes entre mujeres que conformaron, las cuales, como señala Denegri, fueron redes trasandinas que las vincularon con Bolivia y Argentina, y también redes trasatlánticas que incluyeron a escritoras españolas destacadas, entre las que se encuentran Carmen de Burgos, Concepción Gimeno de Flaquer y Emilia Pardo Bazán, inscritas en un contexto cultural vinculado al modernismo, que intentaba recuperar los lazos con América Latina dentro de una ideología iberoamericana. Es este un circuito entre mujeres letradas en el que van a construir su liderazgo y posicionamiento en la escena no solo local, sino internacional (Francesca Denegri, comunicación personal, 18 de marzo del 2021).

ilustradas se visibilizaron sin salir del todo del ámbito de la domesticidad, desde un espacio «“tranquilo”, “ordenado”, “consolador” y “poético”, en donde el escritor podía protegerse de los avatares de la vida pública» (Denegri, 2004, p. 36). No obstante, algunas mujeres, como es el caso de Clorinda Matto, traspasaron este espacio y se dedicaron a la política, asumiendo un papel que estaba destinado a los hombres.

Otro elemento que explica la visibilización de estas mujeres fue el hecho de que participen en las veladas literarias que inaugurara Juana Manuela Gorriti¹³ en 1876, en su casa, en el centro de Lima¹⁴. Estas veladas fueron el primer espacio para hombres y mujeres dedicado a actividades heterogéneas (literatura, política y periodismo). Se convirtieron en una oportunidad para la participación de las mujeres, con el objetivo de facilitar el intercambio intelectual en el marco de la preocupación por la construcción de una identidad nacional (Batticuore, 1999). Ahí, este grupo de mujeres se articula y teje redes con los intelectuales románticos de la época que gozaban de reconocimiento, como Ricardo Palma y Luis Benjamín Cisneros. En contacto con estos escritores, recibieron el apoyo y reconocimiento necesarios para acceder al espacio público a través de prologar sus libros o ser presentadas a las redes de escritores extranjeros (Francesca Denegri, comunicación personal, 18 de marzo del 2021)¹⁵.

13 Gorriti fue la pionera en esta aventura ilustrada. De nacionalidad argentina, contrajo matrimonio con Manuel Isidoro Cruz, militar boliviano. Fue víctima de violencia familiar, decidió separarse de su pareja cuando él accedió a la presidencia de Bolivia en 1848. Este mismo año migró a Lima, y se dedicó a la enseñanza en el colegio para señoritas que instaló en su casa. Asimismo, se inició como escritora, y en 1851 publicó su primera novela por entregas titulada *La quena*, en el diario *El Comercio*. Fue la primera novela de una mujer publicada en el Perú.

14 Veladas estudiadas por Batticuore (1999) y Denegri (2017).

15 Comunicación en base al artículo en preparación «Yo no sé si soy feminista. Sufragismos y masculinidades en el ámbito hispánico del 900» para la revista *Meridional* de la Universidad de Chile.

Gorriti invitaba también a la prensa. Después que las veladas se llevaban a cabo, los periódicos reproducían los textos y escritos de las mujeres y hacían la presentación de sus poemas y de los temas abordados por ellas (Francesca Denegri, comunicación personal, 18 de marzo del 2021). Denegri señala que esta fue una estrategia definida por Gorriti para ubicarse en el espacio público. Asimismo, desde 1887, Matto de Turner también organizó veladas literarias y mantuvo esta forma de articularse con la prensa. Fueron un espacio en el que participaban artistas de provincia y exhibían sus obras de arte (Francesca Denegri, comunicación personal, 18 de marzo del 2021). Se abordaron temas vinculados a los conflictos políticos, donde subyacía el tema de la violencia «como síntoma de los antagonismos sociales desatados por la guerra, entre ellos, el de raza, género y religión» (Denegri, 2017, p. 22).

Estas mujeres, como señala Peluffo, «resignifican el espacio doméstico al que se les asigna» (citado en Denegri, 2018, p. 16) y se posicionan en el debate público sobre temas relevantes en la construcción de la nación, como la educación de la mujer para el trabajo, la erradicación de la figura de la mujer cortesana, la necesidad de una nueva moral separada de la religión, la denuncia de la explotación indígena y la violencia contra la mujer indígena. La defensa de la educación las articuló a todas, pese a existir diferencias en otros temas.

Entre 1874 y 1908 transcurren años prolíficos en cuanto a producción literaria y periodismo femenino. Mujeres como Carolina Freire de Jaimes, Juana Manuela Gorriti y Juana R. de Amézaga publicaron artículos en *La Revista de Lima* (1859-1863), primer medio impreso interesado en incluir contribuciones femeninas en su publicación. Teresa González de Fanning, Clorinda Matto de Turner, entre otras, escribieron en *El Correo*

del Perú sobre temas educativos (Mannarelli, 2013). También asumieron la dirección de sus propias publicaciones, como es el caso de *El Álbum. Revista Semanal para el Bello Sexo* y *La Alborada*. La primera fue conducida por Carolina Freire de Jaimés y Juana Manuela Gorriti, mientras que la segunda estuvo a cargo de Gorriti. Dicha prensa se dirige a las mujeres con la finalidad de explicitar su reconocimiento desde su individualidad y resaltar sus cualidades intelectuales.

1.2.1. Teresa González de Fanning: educación moral y educación práctica para la mujer y madre

Teresa González de Fanning resalta por su labor como educadora. En plena guerra del Pacífico, en 1881, fundó el Liceo Fanning junto con sus hermanas (Mannarelli, 2013). En 1898, en el diario *El Comercio*, publicó «La educación femenina». En este artículo señala que la causa de la derrota de la guerra se debía a la educación que habían recibido los jóvenes, pues no los orientaba hacia el trabajo.

Así, defendía la importancia de una educación igualitaria para mujeres y hombres, una educación laica y moral. De ahí deviene la necesidad de educar a la mujer en lo intelectual y en lo físico. A ella le tocaba recibir una educación moral sólida, porque se la consideraba la base del edificio social: la familia. En su propuesta educativa se explicita el papel maternal que tiene que cumplir la mujer en la crianza, así como la necesidad de brindarle una educación práctica. Además, buscaba que la mujer se eduque para que pueda trabajar, aunque manteniendo que el matrimonio es la opción que le corresponde a las mujeres. Asimismo, demandaba un mejor trato y salarios para la maestra peruana. Apostaba por la enseñanza de la educación

física, que había sido dejada de lado y que era un medio para formar a un hombre fuerte y viril.

1.2.2. Mercedes Cabello de Carbonera y Clorinda Matto de Turner: la educación moral y científica para las mujeres y la educación para la libertad

Mercedes Cabello de Carbonera (1842-1909) nació en Moquegua. Procedía de una familia de hacendados que contaba con un alto capital cultural. Se instaló en Lima a los veinte años, y contrajo matrimonio con el médico Urbano Carbonera, quien la hizo participar en las veladas literarias de Gorriti. Participó en distintas asociaciones culturales, como el Círculo Literario. Asimismo, ganó premios de concursos literarios en el Perú y en el extranjero. Colaboró con artículos en diversos periódicos y revistas, tanto nacionales como extranjeros, como *El Correo del Perú*, *El Perú Ilustrado*, *El Álbum. Revista Semanal para el Bello Sexo*, etc. Su producción ensayística aborda la literatura, los héroes peruanos, el progreso, el positivismo y la educación para las mujeres¹⁶. En el contexto de la guerra y posguerra del Pacífico, mediante la educación se buscaba construir un nuevo modelo de mujer para la nación peruana, porque ella era la portadora de la nueva moral de la sociedad.

En el ensayo «Influencia de la mujer en la civilización», publicado en *El Álbum*, en 1874, en *El Correo del Perú* ese mismo año y en *El Perú Ilustrado* en 1890 (Pinto, 2017), recoge las ideas de Rousseau y de González Vigil para subrayar la necesidad de dar educación a la mujer como base de la familia. Ya estaban presentes en ella las ideas de la filosofía positivista que consideraban al progreso como la nueva moral. Las mujeres

16 Esta producción de sus ensayos y artículos ha sido publicada por Ismael Pinto (2017), uno de los mayores conocedores de la obra de Mercedes Cabello.

instruidas contribuían a la formación del ciudadano y al progreso de la civilización. A la mujer se la tiene que educar porque así ella va a poder criar hijos educados y saludables. Este es un tema que estará presente en sus obras literarias, como *Blanca Sol* (2004 [1889]), y en *El Álbum*, en donde publicó bajo el seudónimo de Enriqueta Pradel, en 1874, y relevó la educación como un motor para el progreso, la civilización y la moral.

Mercedes Cabello no apostó por la participación política de las mujeres, pues la política es árida para ellas, y más bien les corresponde el espacio del hogar. Para ella, en un mundo violento, las mujeres tenían que ser protegidas (Mannarelli, 2013). En su propuesta educativa añade la necesidad de formar a la mujer para el trabajo, para que pueda acceder a trabajos que requieran de una mano femenina, como la fotografía y la topografía¹⁷ (Pinto, 2017), y con ello contribuir al progreso del país. En su novela devela los problemas de la sociedad de ese momento, como la falta de educación a las mujeres, el trabajo femenino, la intervención de la Iglesia en la educación, pero no escribe nada sobre el problema indígena, que será más bien abordado por Clorinda Matto.

Clorinda Matto de Turner¹⁸ (1852-1909) nació en Cusco, en una familia de pequeños terratenientes. Dirigió la revista *El Recreo* durante 1876 y 1877, en donde presentó sus «primeras tradiciones y leyendas» (Ortiz, 2018, p. 104). Clorinda no pertenecía a la élite costeña, sino que era de la sierra surandina y tuvo que construirse su propio lugar en el espacio limeño. Fue recibida en las veladas literarias durante un viaje que hizo con

17 La propuesta de Mercedes Cabello de Carbonera puede apreciarse en «Necesidad de una industria para la mujer», *La Alborada*, (21) año 1, 6 de marzo de 1875 (citado en Pinto, 2017, p. 63).

18 Su obra y pensamiento han sido trabajados por diversos autores y autoras, entre los que destacan Francesca Denegri, Ana Peluffo, María Emma Mannarelli, Evelyn Sotomayor, Carolina Ortiz, Nelson Manrique.

su esposo a Lima, en 1877, y ahí obtuvo el reconocimiento de intelectuales que participaban en este espacio.

En 1884 se trasladó a Arequipa, donde asumió la dirección del diario *La Bolsa*. Luego, en Lima, en 1887, retomó la iniciativa de organizar veladas literarias, en las que participaron hombres de artes, letras, diplomáticos y las mujeres de la generación de ilustradas, todos con ideas diferentes entre sí. Se abordaron temas como la situación indígena y el rol de la mujer y la educación (Sotomayor, 2017). Este espacio le permitió posicionarse como una escritora y figura pública en una sociedad en la cual se mantenían jerarquías sociales, siendo ella una mujer andina. Entre 1889 y 1891 dirigió el semanario *El Perú Ilustrado*, uno de los más importantes medios de difusión literaria y de tratamiento de temas importantes en la agenda nacional. Ahí escribió varios ensayos referidos a la educación. No obstante, se vio obligada a renunciar al ser censurada por la Iglesia por haber publicado el cuento «Magdala», de Coelho Netto, hecho que la llevó a la excomunión.

Clorinda Matto apostó por la educación de las mujeres y su independencia e igualdad a partir del trabajo. Subvirtió e ingresó al espacio público masculino, abordando temas de interés nacional y haciendo denuncia social frente a la situación de los indígenas hasta llegar a exigir la emancipación femenina a través de la educación. En su obra periodística y novelas hablaba de una educación para todas las mujeres, incluidas las mujeres indígenas, como base de la construcción de la nación (Mannarelli, 2013). En varios artículos, como los publicados en *El Perú Ilustrado*, otorgó a las mujeres un papel central como depositarias de la moral de la sociedad y del progreso. Buscaba la secularización de la educación y que se instruya a las mujeres para ser buenas madres. Esto implicaba que se las eduque

en ciencia y deportes, así como en el amor al trabajo. Son estos temas los que denuncia en novelas como *Aves sin nido* (1889), *Índole* (1891) y *Herencia* (1895). En 1889 escribió en «Luz entre sombras. Estudio filosófico-moral para las madres de familia» que «La mujer ha nacido para madre y debe ser toda ternura y sentimiento, porque el código que la rige es el corazón. [...] Hagamos a nuestra juventud seria y reflexiva y habremos reconquistado el bienestar de la Patria» (citado en Mannarelli, 2013, p. 171). Asimismo, reconocía que las mujeres tenían capacidad intelectual y racional, algo que no era compartido por todas las mujeres de esta generación (Mannarelli, 2013). Una de las más conservadoras de este grupo de ilustradas fue Lastenia Larriva de Llona, quien, aunque apoyó la difusión del deporte para mujeres, se opuso a que practiquen los mismos ejercicios que los varones. En especial, estuvo en contra del empleo de la bicicleta porque podía romper el himen, lo que se interpretaba como la pérdida de la virginidad.

Clorinda Matto defendió que las mujeres tenían derecho a ser independientes y libres, y apostó por su igualdad y su participación política. Participaba en el Partido Constitucional de Caceres y difundía sus ideas en el semanario *Los Andes*, fundado y dirigido por ella en 1893. Tras la caída del gobierno de Caceres, quemaron su imprenta La Equitativa, por lo que tuvo que huir del país y optó por exiliarse en Buenos Aires, en 1896.

La generación de mujeres ilustradas no reclamó el derecho al voto, sino que demandaba una educación libre y un trabajo digno (Denegri, 2018). Este grupo estuvo influenciado por el contexto de la posguerra y la necesidad de reconstruir la nación. La regeneración moral es la principal tarea que tienen que asumir, y por ello se encargaban de develar —a través de

las redes que configuraron, la prensa y sus novelas— los problemas sociales que atravesaba la sociedad peruana.

Estas mujeres, al inicio, fueron elogiadas por sus obras literarias, como han dado cuenta las estudiosas de esta generación; no obstante, conforme abordaron temas públicos, es decir, temas de hombres, fueron sometidas a la violencia simbólica de la dominación masculina. Cuando empezaron a incomodar por sus opiniones políticas, se las descalificó y marginó, como fue el caso de Clorinda Matto. El intelectual criollo Pedro Paz Soldán y Unanue se burlaba refiriéndose a ella como «Clorinda», haciendo alusión al hablar de las personas que proceden de la sierra y que por el empleo del quechua sustituyen el sonido *i* por *e* en su pronunciación, y también empleó adjetivos despectivos para referirse a ella, como «marimacha» (Denegri, 1996). La violencia continuó hasta que fueron expulsadas del espacio público y exiliadas.

Como señala Denegri (2018), la academia recién ha comenzado a recuperar la memoria histórica de estas intelectuales después de un siglo de olvido, en la que se evidencia cómo fueron llevadas al ostracismo por subvertir las jerarquías y salir del lugar asignado a la posición femenina.

1.2.3. La irrupción de las mujeres en la universidad

Con la reforma educacional de 1905 del gobierno de Pardo, se estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria elemental a nivel nacional para hombres y mujeres. No obstante, se mantuvo la diferencia en la edad de acceso (para hombres entre 6 a 14 años, mientras que para mujeres de 6 a 12 años) y en los contenidos asignados (MacLean y Estenós, 1944). El Estado desplazó a las municipalidades de la responsabilidad

educativa y reorientó la discusión hacia la integración de la población indígena atrasada y analfabeta, de modo que hizo suya la reivindicación de la obligatoriedad de la instrucción escolar primaria y la expansión del sistema educativo a las zonas rurales. Con ese fin, en el marco de la reforma educativa de 1905, se decretó la creación de nuevas escuelas normales de mujeres en Trujillo, Puno, Cusco y Arequipa, de las cuales solo se llegó a implementar la de Arequipa. Es así que el Estado atendió la demanda de participación de las mujeres en el mundo del trabajo, permitiéndoselo en aquello de menor categoría: la educación de la niñez indígena. Para 1925, de un total de 5359 preceptores (educación pública), el 65% eran mujeres (Contreras, 2004).

Otra conquista de las mujeres fue el acceso y participación en la educación universitaria a partir de 1908. Con la aprobación de la Ley N.º 801 de 1908, las mujeres pudieron matricularse en la carrera de su preferencia, optar por algún grado académico y ejercer la profesión que desearan (Valladares, 2012). Este proceso fue lento y difícil, como lo ilustra el caso de Trinidad Enríquez¹⁹ (Cusco, 1846-Lima, 1891), primera mujer que lucha por acceder a la universidad. Enríquez inició en 1873 sus trámites para su admisión a la carrera de Jurisprudencia en la Universidad Nacional de San Antonio de Abad en Cusco. En 1875, después de la autorización que obtuvo por el gobierno de Pardo, logró que se apruebe su admisión a la universidad (Ramos y Baigorria, 2005). El problema surgió al querer graduarse, porque le fue denegado este derecho. Recién después de su muerte, en 1891, el Congreso la reconoció apta para graduarse. Enríquez no solo difundió sus ideas sobre la educación universitaria para las mujeres, sino que transgredió el espacio

19 Estudiado por Ramos y Baigorria (2005).

masculino al elegir ingresar a la universidad y estudiar una carrera que estaba designada solo a los varones. Otro caso es el de Margarita Práxedes Muñoz²⁰, quien ingresó a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en 1882 y estudió Medicina. Sin embargo, al no poder ejercer en Perú, se exilió a Chile y, después, a Argentina, en donde logró desarrollar su práctica profesional (Muñoz, 2018).

20 Estudiado por Tauzin-Castellanos (1996).

2

El Estado, la educación y las mujeres, 1909-1930

La muerte de Clorinda Matto en 1909, luego de catorce años de exilio en Buenos Aires, señala de forma simbólica el inicio de un nuevo momento en la trayectoria de las mujeres en nuestra historia republicana. Si bien su exilio no significó el final de su carrera de escritora, pues continuó expresando con libertad su pensamiento e ideas en la sociedad bonaerense, la persecución de la que fuera objeto quizás tuvo efectos disuasorios para otras mujeres que pretendían ocupar el espacio público (Martínez, 2010).

¿Y qué pasó con las mujeres que se nutrieron con los escritos apasionados de la generación de ilustradas, que levantaba en alto la bandera de la educación para la igualdad de la mujer y el cambio de roles tradicionales? Ellas abrieron un nuevo futuro para las mujeres, buscando su lugar en una sociedad movida por las importantes transformaciones sociales, económicas y políticas del recién estrenado siglo xx, siendo la educación un mecanismo clave para construir un modelo de mujer asociado a la moral y la consolidación de la familia como base de la construcción de la nación peruana.

En esta etapa de amplia difusión del pensamiento ilustrado, la educación se consolidó como espacio de expresión, de

realización profesional y de legitimación personal para las mujeres. Es también un espacio de encuentro con un Estado que las incorpora al mundo de lo público, aunque como grupo subalterno y en una posición de menor valoración social. Algunas mujeres de esta nueva generación son ya profesionales y asumen una postura comprometida y activa por la causa de la mujer. Tuvieron menor visibilidad social que las mujeres ilustradas del periodo anterior, que se valieron de las veladas literarias y de la solidaridad que propiciaron entre ellas y sus redes de simpatizantes, en donde participaron prominentes intelectuales y hombres de prensa de su época. Las mujeres de esta segunda generación desarrollaron su activismo en el contexto adverso y hasta misógino del modernismo y tuvieron que establecer nuevas redes para sus actividades de propaganda y la difusión de sus propuestas.

Muchas optaron por la labor educativa como preceptoras, haciendo de la escuela su lugar de trabajo. Otras crearon escuelas para mujeres y analizaron la situación de la educación femenina, demandando al Estado el acceso a la educación secundaria y universitaria, lo que les permitió armar propuestas y generar debate al respecto.

La reflexión y el conocimiento más profundo de la desigualdad femenina llevó a algunas mujeres a salirse del campo educativo, ingresando desde la denuncia social y la movilización política a otros temas de interés nacional. Es el caso de María Jesús Alvarado y Zoila Aurora Cáceres, quienes fundaron las primeras organizaciones feministas en el Perú, así como Miguelina Acosta y Dora Mayer, incansables activistas por los derechos sociales y políticos de las mujeres.

La educación, cuya importancia gozaba ya de amplio consenso, fue uno de los ejes de interés durante la primera

mitad del siglo xx al ser considerada como la estrategia más eficaz para la ansiada integración y el progreso de la nación. Fue impulsada desde la propuesta de educación liberal de la República Aristocrática (1899-1919) y el proyecto del indigenismo, asumido más tarde desde las políticas educativas de los años treinta (Contreras, 2004). Así, se configuró un Estado docente (Espinoza, 2013), concepto que refiere a la estructura institucional centralizada de gobierno que se desarrolló en los países de América Latina en la primera mitad del siglo xx. En el caso del Perú, Espinoza (2013) reconoce tres factores intervinientes: a) el interés del gobierno civilista de incrementar su poder mediante la centralización educativa; b) la relativa prosperidad económica del momento, en el marco del auge de las ideas nacionalistas y el arraigo del pensamiento positivista en las élites; y c) el rol de la sociedad civil y determinados grupos sociales: una creciente clase media que se beneficiaría con las mejoras en la educación, un grupo de profesores y burócratas de las municipalidades en busca de mejoras laborales, y una nueva generación de docentes que apoyaron la reforma por razones ideológicas y personales (Espinoza, 2013), en donde la feminización de la educación fue un fenómeno cada vez más evidente.

Después de finalizar el tercer gobierno civilista (José Pardo y Barreda, 1904-1908), el énfasis en la educación indígena se redujo de manera significativa, dando paso a una atención preferente a la costa. En ese contexto se ubica la afirmación de las mujeres del derecho a la educación, enmarcada en aquella mentalidad que asimila el rol de la maestra al de la madre, erigiéndola como baluarte moral de una sociedad en crisis después de la guerra, postura que entra en tensión con la agenda pendiente de los derechos sociales y políticos para las mujeres.

2.1. Las mujeres maestras y su relación con el Estado

En las primeras décadas del siglo xx, la economía de exportación fue el modelo predominante y se desarrolló a la par de una creciente intervención de capitales extranjeros en minas, banca, seguros e industrias. Sin embargo, este modelo económico poco aportó a la conformación de un mercado interno y promovió, en no pocos casos, fórmulas de explotación laboral, como el yanaconaje y el enganche, que hicieron miserable la vida de los trabajadores indígenas.

Desde 1905, con la Ley N.º 162, Ley de Reforma de la Instrucción Elemental, la educación pasó a ser responsabilidad directa del Poder Ejecutivo, desligando a las municipalidades de esa tarea y destinando los ingresos por el mojonazgo municipal (entre otros tributos) para su financiación, utilizando esta centralización educativa como mecanismo de control e integración nacional. Asimismo, estableció la creación de una escuela elemental mixta en todo centro poblado de más de doscientos habitantes, multando a quienes no enviaran a estudiar a los niños y niñas.

El presupuesto nacional muestra el auge educativo impulsado desde la dación de esta ley, favorecido por la expansión de la economía de exportación, cuyo presupuesto llegó a multiplicarse 16,5 veces en el lapso de tres décadas (Contreras, 2004). Entre 1905 y 1920, el número de escuelas primarias creció de forma notable, pasando de 1425 a 3107; y, además, se triplicó el número de docentes (Contreras, 2004). Los cambios impulsados se reflejaron también en un acceso de las mujeres al sistema educativo: en 1906, las mujeres representaban el 36% del alumnado matriculado, y ya para 1913 constituían el 58% (MacLean y Estenós, 1944).

El sistema educativo público era adscriptivo (Espinoza, 2013), es decir, brindaba una educación que variaba según el grupo social receptor y estaba fuertemente sesgada por consideraciones raciales, de clase y de género (Ccahuana, 2019). En ese sentido, la obligatoriedad y difusión de la primaria elemental estaba acorde a aquella concepción que asignaba al indígena el papel de obrero o agricultor moderno. También obedeció al intento de limitar posibles expresiones políticas de las poblaciones indígenas (Ccahuana, 2019); intento vano, pues fue una etapa de constantes revueltas campesinas. En este contexto, en donde la atención del Estado y de las élites estaba concentrada en la temática indígena, hubo mínima atención a la situación de las mujeres.

Sin embargo, la desigualdad por sexo estaba presente en la educación, pero era mayor en el nivel de educación secundaria, pues en 1920 eran 3350 los varones matriculados, mientras que las mujeres tan solo 144. En 1933 aumentó el número de mujeres en secundaria, pero se mantuvo la brecha de género y los patrones tradicionales de exclusión: 8310 estudiantes varones y solo 1130 mujeres matriculadas en secundaria (Contreras, 2004).

Para impulsar la modernización pedagógica, el gobierno de Pardo y Barreda encargó a Isidore Poiry, experto belga, la tarea de reflotar la Escuela Normal de Varones. Los nuevos maestros varones, formados con los últimos avances de la pedagogía, ofrecerían sus servicios en aquellos centros escolares que ofrecían el programa completo de educación primaria, es decir, en las ciudades. Para las zonas rurales había otro tipo de docente, especialmente dotado de cualidades para entender mejor a la «raza indígena» (Ccahuana, 2019). Al respecto, en 1905, Jorge Polar, ministro de Justicia, Culto e Instrucción, señala:

A estos maestros no se les exigirá mucha ciencia, pero sí mucha bondad, mucha paciencia, un corazón piadoso, como que van a educar niños de una raza retardada y abatida y mísera, y que necesita, por lo tanto, que le levante la frente y le calienten el corazón. (Citado en Ccahuana, 2019, p. 13)

Se estaba aludiendo a las preceptoras mujeres, que constituían un grupo más numeroso que el de los preceptores varones, ya que la docencia se convirtió en una forma socialmente aceptada de salir al espacio público para lograr el sustento. Algunas docentes se formaron en las escuelas normales; otras salieron de las escuelas de formación media, pero la mayor parte consiguió el diploma al terminar la educación elemental, incluso sin haberla terminado. La baja exigencia de conocimientos previos para lograr el diploma de preceptora y el deterioro creciente de los salarios del magisterio incidieron en un paulatino descenso de su valoración social.

Para 1915 había un total de 2047 preceptoras mujeres a nivel nacional, el doble de sus colegas masculinos, que sumaban 1199 (Ccahuana, 2019). Esta situación se mantuvo en similares términos en 1925, en donde había 1881 varones preceptores y 3478 preceptoras mujeres (Contreras, 2004), todo ello en un contexto de escasez de oportunidades de trabajo para las mujeres. El Estado pudo así disponer de esta mano de obra abundante para expandir la cobertura en las zonas rurales.

Esteretipos de la mujer, asociados al modelo rousseauniano del ángel del hogar, fuertemente arraigados en la clase dirigente civilista, fueron extrapolados al rol de la preceptora, justificando su idoneidad para la tarea educadora en zonas rurales. Con las pésimas condiciones de los caminos y la escasez de servicios, sumadas a la distancia cultural e idiomática, solo alguien

con pocas opciones de trabajo podría asumirlo. La abundancia de preceptoras mujeres y el mínimo interés de los preceptores varones formados en la capital, destinados por la nación para «más altos fines», como el de la educación de la clase dirigente y media de las ciudades, jugaron a favor de la presencia masiva de mujeres en las zonas rurales.

En Lima, el paisaje urbano fue modificándose por la construcción de modernas edificaciones y la ampliación de avenidas, pero también por una creciente clase media que generó cambios en la estructura social, reemplazándose la división estamental sustentada en la posición familiar y étnica por una nueva estructura donde la ocupación tenía un lugar preponderante (Muñoz, 2001). En tanto, la sociedad iba aceptando la idea de que las mujeres trabajen fuera de casa, la docencia quedaba perfectamente enmarcada entre las profesiones «adecuadas para las mujeres», pues podía verse como una extensión de su rol como educadora del hogar.

En Lima y otras ciudades emergentes aumentaron fábricas y talleres que prestaban servicios y bienes a la producción minera y agropecuaria. La oferta de empleo y la provisión de servicios y de comercio atrajo población del interior, dando inicio a una corriente migratoria que más tarde se volvería incontenible. Los sectores medios tanto en Lima como en el Callao crecieron: «El número de profesionales, maestros, industriales, comerciantes, obreros y estudiantes que surgían en estos años dio una nueva composición social a la sociedad» (Muñoz, 2001, p. 49).

La docencia se consolidó como un nicho de captación de la mano de obra femenina, dispuesta a acceder a los puestos de trabajo disponibles. Los costos no económicos fueron asumidos por las jóvenes preceptoras, quienes tuvieron que trabajar en zonas

inhóspitas, en donde también tenían que enfrentarse a los prejuicios de género de la comunidad que las estaba albergando.

En medio de estos cambios, Elvira García y García (1862-1951) aportó una visión crítica del modelo educativo lancasteriano predominante, basado en el método memorístico. Nacida en San José, Lambayeque, estudió en el Colegio de Educandas de Trujillo, luego su familia se mudó al Callao. Se graduó como maestra de primaria en 1884. En 1892 reemplazó a Teresa González de Fanning en la dirección del Liceo Fanning. Más tarde, en 1905, se recibió como profesora de segunda enseñanza.

Con base en la pedagogía de la Escuela Nueva, García y García propuso incorporar los conocimientos de la educación científica y los avances logrados en otras latitudes, para superar el esquema memorístico y articular el aprendizaje teórico con la práctica. En el campo de la educación inicial siguió a Friedrich Froebel, quien planteaba que el jardín de infantes o *kindergarten* debía constituirse en un segundo hogar. La asociación de la maestra como madre, sin cuestionamiento alguno de los roles tradicionales de género, estuvo muy presente en las ideas y propuestas de esta educadora. Impulsó también la educación física como soporte del desarrollo intelectual y moral de las mujeres, cuya importancia fuera señalada antes por Clorinda Matto, iniciando en 1898 clases de educación física para mujeres en el Perú en el Liceo Fanning, con la profesora norteamericana Elsie Wood (Mannarelli, 2013).

García y García abogó por una «educación perfecta» para las mujeres con el fin de que pudieran desenvolverse profesionalmente, aunque sin descuidar sus obligaciones con el hogar y su familia. «La ilustración no desvirtúa la excelencia de su ser, y la mujer debe conservar siempre su sello femenino, esfumando sus defectos y realizando sus virtudes» (Mannarelli, 2013, p. 272).

Si bien abogaba para que se brinde a las mujeres las mismas oportunidades de educarse que a los varones, establecía que su educación debe servirles de ayuda para desempeñarse mejor como madres, esposas e hijas. Como se puede apreciar, no pudo sustraerse a la impronta rousseauniana, que veía al espacio doméstico como el espacio natural de las mujeres.

Mientras tanto, la oligarquía exportadora, representada por los civilistas en el poder, fue perdiendo terreno en lo político ante la emergencia de las clases medias y otros actores sociales de raigambre popular que no se sentían representados. Augusto B. Leguía, quien nació en Lambayeque, en 1863, y gobernó el Perú en dos periodos (1908-1912 y 1919-1930), marcó el fin de la República Aristocrática. En 1908 fue candidato por el Partido Civil y ganó las elecciones presidenciales. Su primer gobierno empezó con un fallido golpe de Estado y estuvo marcado por problemas limítrofes con los países vecinos, que una vez resueltos, no fueron del todo favorables para un país aún vulnerable en el escenario internacional luego de la derrota con Chile.

Durante este gobierno se aumentó la cobertura educativa y se mejoró la enseñanza primaria pública, incrementando progresivamente la inversión por estudiante, estableciendo secciones especiales (comerciales o agrícolas) adecuadas a las necesidades en las principales ciudades del interior y brindando una mayor importancia a la enseñanza industrial. El Reglamento de Instrucción Primaria de 1908 integró el curso de Educación Física. Desde la escuela, y mediante el deporte, se buscaba formar personas que cumplieran el ideal del hombre burgués: autónomos, viriles, sanos y en buen estado físico. «Y en el caso de las mujeres se necesitaba que fuesen sanas y saludables para asegurar una buena descendencia y para saber educar a las familias en un medio sano» (Muñoz, 2001, p. 208).

Finalizado su primer gobierno y luego de un periodo en el extranjero, Leguía regresó en 1919 para postular de nuevo a la presidencia de la República, pero marcando distancia con el civilismo y la oligarquía exportadora, erigiéndose como representante de las clases medias urbanas, impulsadoras de la necesaria modernización del país. Para asegurarse el triunfo y una mejor correlación de fuerzas en el Parlamento, propició un golpe de Estado. En 1920 aprobó una nueva Constitución Política. En este segundo gobierno, que se prolongó por once años tras dos reelecciones consecutivas en 1924 y 1929, planteó la idea de forjar una patria nueva que incorporaría a la clase trabajadora, la población indígena y las clases medias. Fue una etapa de modernización del Estado, de expansión de la burocracia estatal, de grandes obras públicas y de desarrollo de la salud y la educación gracias al apoyo técnico norteamericano, pero también de fuerte endeudamiento público, aumento de la corrupción y del control policiaco estatal (Quiroz, 2013).

Propició otra reforma educativa de orientación práctica (Ley Orgánica de Enseñanza de 1920), buscando dotar a las clases populares de un cuerpo básico de conocimientos y aptitudes aplicables para el trabajo en el campo, la industria, el comercio, así como también en las labores domésticas (en particular, en el caso de las mujeres). Tanto la primaria como la secundaria se dividieron entre una sección común y otra profesional.

Entre 1920 y 1933, el número de alumnos matriculados en educación secundaria aumentó de 3494 a 9440 estudiantes. Incrementó la presencia de mujeres en secundaria, pero se mantuvieron las diferencias: las mujeres pasaron de representar el 4% en 1920, a constituir el 12% en 1933 (Contreras, 2004).

Aunque en apariencia esta reforma propugnaba una educación igualitaria para varones y mujeres, daba indicaciones

acerca de la necesidad de educar a las mujeres en economía doméstica, para que aprendan «las labores propias de su sexo», «reduciendo en lo posible la extensión de los programas de Educación Cívica, de Matemáticas y de Ciencias Físicas y Naturales, y adaptando estos y los demás cursos a los fines de la educación femenina» (art. 192, Ley Orgánica de Enseñanza de 1920).

2.2. La generación de educadoras

Junto con Elvira García y García surge una generación de mujeres que buscaron aportar y mejorar la educación femenina. Tienen en común su origen provinciano, su extracción de clase media o alta, una férrea disciplina para el estudio y la autoformación y una visión clara sobre la importancia de la educación de las mujeres para el progreso de la sociedad.

Una mujer que se construye como intelectual y feminista a partir de la educación es María Jesús Alvarado (1878-1971), quien trabajó desde joven como preceptora y escribió a lo largo de toda su vida a favor del derecho a la educación de las mujeres, los obreros y la población indígena. Nació en Chincha Baja, en una familia hacendada. Como resultado de la invasión chilena, su familia perdió sus propiedades y estando ella muy pequeña, su madre decidió mudarse a Lima, en busca de mejores oportunidades. Su madre, Jesús Rivera, fue su primera maestra y le inculcó la afición por la lectura y el amor a la historia y la cultura, lo que contribuyó a forjar en ella un pensamiento autónomo, alejado de la educación memorística (Zegarra, 2016). Como muchas niñas en su época, no pudo hacer la secundaria, y en 1896 obtuvo el diploma de preceptora.

María Jesús Alvarado asumió la filosofía positivista y evolucionista de Herbert Spencer, quien veía a la educación como

el principal camino hacia el progreso. Su propia experiencia y el conocimiento de primera mano de la realidad de las mujeres pobres fueron la base de su pensamiento sobre la educación pública. Fue una tenaz defensora de la educación primaria y secundaria de las mujeres. Fue una de las primeras en señalar que era necesario invertir recursos públicos en los colegios públicos femeninos, ya que sus energías eran «un capital apreciable en la economía de las modernas sociedades» (Alvarado, 1911, citada en Zegarra, 2016, p. 221). Defendió, asimismo, los principios de la moderna pedagogía y fundó, en 1915, la escuela Moral y Trabajo como un espacio para la educación de las hijas de obreras. Empleó su «pluma en favor de la reforma pedagógica, la coeducación, la "industrialización de la enseñanza", la protección de la infancia, la preservación moral de la juventud y el feminismo» (Zegarra, 2016, p. 145).

Alvarado planteó la necesaria regeneración moral de la sociedad peruana de la posguerra con el concurso de las mujeres, denunciando la explotación de los indígenas junto a Dora Mayer y otras personalidades que abrazaron la causa indigenista; también abogó por la educación de los indígenas y obreros con el fin de elevar su conciencia para que cumplan sus deberes sociales y cívicos (Zegarra, 2016).

Zegarra (2016) señala que Alvarado coincidió con los planteamientos de García y García y de otras mujeres docentes de su época al considerar a la madre como fuente de educación moral. Por ello, fue una de las primeras en proponer la enseñanza de la puericultura, además que desarrolló hacia 1912 la enseñanza de la economía doméstica, que consistía en el aprendizaje de nociones básicas de oficios manuales y de tareas del hogar para mejorar las cualidades domésticas de la mujer como madre y ama de casa, tal como se venía haciendo en países más adelantados.

Contemporánea de María Jesús Alvarado e hija del mariscal Andrés A. Cáceres, quien fuera dos veces presidente del Perú, Zoila Aurora Cáceres (1872-1958) desarrolló una intensa actividad en favor de la igualdad de derechos civiles y políticos de las mujeres y del sindicalismo obrero en el Perú. Muy joven tuvo la oportunidad de conocer a Clorinda Matto en Buenos Aires, quien, como su padre, vivía allí en el exilio por causa de Piérola. Este encuentro fue fundamental para su acercamiento al feminismo. Acompañando a su padre en sus diferentes misiones diplomáticas en Europa, tuvo la oportunidad de tener una educación esmerada. Estudió en Inglaterra y Alemania, y pudo, por tanto, aprender varias lenguas. Posteriormente, estudió en la Escuela de Altos Estudios de París y se graduó con la tesis *El feminismo en Berlín* (1902), lo que da cuenta de la resonancia que tuvo el feminismo en ese momento en Alemania (Valdivia, 2019).

En 1905 formó el Centro Social de Señoras, que tenía como principal objetivo instruir a mujeres de sectores populares en el aprendizaje de algún oficio. Gracias a esta organización, Cáceres pudo establecer relación con mujeres destacadas como Laura Rodríguez Dulanto, quien fue la primera mujer en lograr titularse como médica cirujana, y Esther Festini, la primera doctora graduada en Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

2.3. Los inicios del movimiento feminista en el Perú y la larga lucha por la ciudadanía civil y política

María Jesús Alvarado, cuya faceta de maestra se desarrolló más arriba, fue una inquieta y activa periodista que escribió

varias novelas y cuentos. Fue una de las fundadoras del feminismo peruano y desarrolló a lo largo de su vida una intensa campaña a favor de la igualdad de derechos y la libertad de las mujeres. En 1911 presentó ante la Sociedad Geográfica de Lima su primera conferencia titulada *El Feminismo*, en la cual hizo una revisión de la historia de las mujeres, introduciendo conceptos hasta entonces nuevos para la audiencia intelectual peruana, como el de la «tiranía del patriarcado».

En 1914 fundó el movimiento feminista Evolución Femenina, a través del cual levantó la causa de los derechos de las mujeres. Evolución Femenina fue creado con 77 socias fundadoras, integrando en su Comité Consultivo a mujeres destacadas como Juana Alarco de Dammert, Teresa González de Fanning, Miguelina Acosta y Dora Mayer. En diversas tribunas, Alvarado sostuvo en 1912 que «la pretendida inferioridad de la mujer, y las leyes que como a tal la consideran, no se funda en ningún principio científico, en ninguna verdad real, sino simplemente en inveterados hábitos, en injustos prejuicios sociales» (citada en Zegarra, 2016, p. 298).

El discurso sobre la igualdad de la mujer de Alvarado tuvo acogida gracias a haberse legitimado por su experiencia y conocimientos como educadora, ya que «ponía en evidencia el desfase entre los valores modernos y la condición subordinada de las mujeres. Lo favorecía, además, que estuviera fundado en la maternidad y la regeneración moral, temas pertenecientes al horizonte cultural de la sociedad limeña progresista» (Zegarra, 2016, pp. 295-296).

Desde una concepción evolucionista, Alvarado sostenía que la mujer obtendría los derechos civiles y políticos en la medida que vaya logrando liberarse intelectual, moral y económicamente. Como defensora de la igualdad jurídica de la

mujer, desarrolló una profunda crítica al matrimonio arreglado, práctica que se mantuvo vigente hasta bien entrado el siglo xx. Alvarado reaccionó contra los preceptos del antiguo Código Civil de 1852, en el que se basaba el ordenamiento jurídico de entonces, que no daba garantía alguna a la mujer casada.

Uno de estos preceptos sostenía que la tutela jurídica especial que debía ejercerse sobre la mujer estaba basada en la debilidad de la naturaleza femenina para proveerse su propio sostén de vida, por lo que debía estar siempre bajo la tutela de un varón: su padre, sus hermanos o su esposo. El Código vigente establecía, a su vez, que dentro del matrimonio el esposo ejercía la patria potestad y la administración de todos los bienes de la esposa, restándole autonomía (Zegarra, 2016). En 1922, desde Evolución Femenina demandó a la Comisión Reformadora del Código Civil que contemple los legítimos derechos de las mujeres. Hubo que esperar hasta 1969 para que las mujeres logren la administración autónoma de sus bienes y hasta los años setenta para que la Constitución reconozca la igualdad jurídica entre los sexos y la incorpore como base legal de todo el ordenamiento social.

Alvarado demandó, además, que se le otorguen los derechos políticos para intervenir directamente en asuntos del Estado, citando de nuevo los casos de otras latitudes en los que las mujeres habían ganado el derecho al voto y a ser elegidas como alcaldesas, concejales o parlamentarias y a ejercer como funcionarias públicas, como de hecho se logró en el caso de las sociedades de beneficencia gracias a la campaña que impulsara Evolución Femenina, en agosto de 1915, lo que hizo que Alvarado se convirtiese en la abanderada del voto de la mujer en el Perú (Zegarra, 2016). Cabe comentar que, en 1923, respondiendo a la iniciativa de Carrie Chapman, presidenta

de International Women Suffrage Alliance, se formó el Consejo Nacional de Mujeres, cuya presidenta fue Juana Alarco de Dammert y su primera secretaria, María Jesús Alvarado (Aguilar, 2019), constituyendo el primer esfuerzo institucionalizado de vinculación con el movimiento internacional por el sufragio femenino, aunque cuestionando la idoneidad estratégica de la lucha sufragista violenta en el Perú (Zegarra, 2016).

En el Perú se perfiló un modelo de lucha feminista menos controversial que el europeo: la madre instruida, soporte moral de la sociedad y con fuerte influencia católica debía ir alcanzando, de forma paulatina, los derechos en todos los campos. A diferencia de la propuesta de la «nueva mujer» que se forjara en la Europa del norte, que planteaba como modelo una mujer profesional, independiente, deportista, distanciada del matrimonio y a favor del divorcio, aceptando la maternidad fuera del matrimonio y abierta a la militancia política —cuya expresión más representativa eran las sufragistas inglesas—, en América Latina se forjó un modelo alternativo, con las características ya señaladas líneas arriba (Francesca Dene-gri, comunicación personal, 18 de marzo del 2018).

Zoila Aurora Cáceres, quien se inició en el feminismo fuera del Perú, aprovechó el acceso a los círculos diplomáticos y culturales de las principales ciudades de Europa para conocer a la intelectualidad de su época y adquirir una cultura cosmopolita. Se desempeñó como periodista, crítica de arte y escritora con un estilo propio, y fue una de las primeras mujeres que ejerció el oficio de historiadora al narrar las hazañas de su padre, el mariscal Cáceres, durante la guerra del Pacífico, apropiándose de un género que hasta ese momento había sido de dominio masculino, legitimando el que la historia pudiera también ser investigada y narrada por una mujer.

De sus escritos periodísticos emerge un discurso en donde se busca armonizar la lucha feminista, el matrimonio y la maternidad bajo una impronta católica, opuesta al positivismo reinante entre las escritoras feministas de aquel entonces. A través de sus escritos y su activismo social apostó por cambiar el Código Civil que afectaba los derechos sociales de las mujeres y defendió con vehemencia el sufragio femenino universal, lo que le granjeó conflictos con el sector católico conservador, que no estaba a favor del voto de las mujeres educadas (Valdivia, 2019).

En 1924, Cáceres formó el colectivo Feminismo Peruano «con el fin de levantar la condición moral y social de la mujer y de conseguir los derechos que le corresponden ante la ley, por haber demostrado su capacidad para desempeñar en la sociedad iguales tareas que el hombre» (citada en Pachas, 2019, p. 41). El programa de Feminismo Peruano incluía las demandas de igualdad de derechos de la mujer, tales como el derecho de ciudadanía, el derecho de sufragio político y municipal, activo y pasivo, y la reforma del Código Civil para otorgar mayor autonomía a las mujeres, y en particular a las mujeres casadas (Pachas, 2019).

La movilización por la igualdad de derechos iniciada con María Jesús Alvarado estaba en marcha. Sin embargo, llama la atención que, pese al contexto adverso a la movilización de las mujeres de la época, Zoila Aurora Cáceres no continuara la labor desarrollada desde Evolución Femenina por María Jesús Alvarado, después de que ella partiera al exilio en 1924, y más bien optara por crear un nuevo movimiento. Denegri señala que, a diferencia de las mujeres ilustradas del siglo XIX que consolidaron una red de soporte, estas «herederas» tuvieron más en cuenta sus diferencias, como de clase, religiosas o ideológicas, lo que colocó una temprana impronta de división en el movimiento feminista peruano. Sea como fuere,

los ideales feministas convocaron a mujeres de las diferentes clases sociales de entonces, cuyo accionar estuvo acompañado por otros movimientos sociales por la igualdad, con los cuales el feminismo tuvo diversos puntos de encuentro. Uno de esos puntos de encuentro fue el sindicalismo, en donde resalta la figura de Miguelina Acosta.

Miguelina Acosta (1898-1933) fue otra de las mujeres que animaron la lucha feminista en este periodo. Nació en Yurimaguas, en el seno de una familia próspera dedicada a la explotación del caucho. Vivió durante su niñez en Europa, educándose en medio de las reformas sociales impulsadas en ese lado del mundo. De regreso al Perú, en 1910, se mudó a Lima para estudiar en la universidad. Unos años más tarde se matriculó en la Facultad de Filosofía y Letras; y, en 1915, en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se graduó en 1920 con la tesis titulada *Nuestra institución del matrimonio rebaja la condición jurídica y social de la mujer*. Ese mismo año sustentó también su tesis doctoral titulada *Reformas necesarias del Código Civil común peruano tendientes a hacer efectiva la igualdad civil y jurídica del hombre y la mujer*. Fue presidenta de la Federación Femenina Universitaria en 1924; y, asimismo, la primera abogada que ejerció su profesión, defendiendo derechos de obreros y mujeres a lo largo de su corta vida (Rojas, 2020).

Coincidió en que el matrimonio colocaba a las mujeres en una posición de inferioridad, ya que rebajaba su condición social y jurídica, y que era preciso reformar el Código Civil para que la base del matrimonio esté sentada en el apoyo mutuo entre los cónyuges. Planteó, además, la necesidad de reformar la institución de la patria potestad (Mannarelli, 2013).

En su tesis de doctorado planteó propuestas específicas para la modificación del Código Civil, como por ejemplo «reemplazar las palabras hombre y mujer por la de persona que abarca en su acepción a los dos sexos» (Rojas, 2020, p. 51). También propuso sustituir la definición del matrimonio, desaparecer la potestad marital sobre la mujer, hacer participar a la mujer en la administración de los bienes de la sociedad conyugal, suprimir el artículo concerniente a la dote, que ponía en cuestión la valía de la mujer misma como fuerza económica en el hogar, reconocer la autonomía de la mujer en la administración de sus bienes propios y su responsabilidad por los contratos que contrae y, además, reconocer que el adulterio de cualquiera de los cónyuges debe ser causa de divorcio, entre otras reformas.

Miguelina Acosta compartió también con sus coetáneas la preocupación sobre la educación de la mujer, incluyendo la educación secundaria, siempre desde la visión que une a la madre con la maestra:

Instruir a la mujer es instruir al hombre; elevar el carácter de una, elevar al otro; ensanchar la libertad mental de la mujer es asegurar la de toda la comunidad, porque las naciones no son sino el producto de los hogares de la familia, y los pueblos, el de las madres. (Acosta, 13 de enero de 1918; citada en Rojas, 2020, p. 90)

Elaboró una propuesta sobre escuelas ambulantes para la educación de la niñez indígena que fue presentada en la Segunda Conferencia Panamericana de Mujeres y que luego fue publicada en *Amauta*, en febrero de 1928. Fundó en su ciudad natal un colegio para señoritas y el Instituto Sudamericano para señoritas en Lima (Rojas, 2020).

Gracias a las redes intelectuales y políticas que fue tejiendo, Acosta consolidó su participación en el movimiento sindical, luchando porque las organizaciones sindicales reconocieran la importancia de la participación de las mujeres y asumiendo posiciones con rango de dirección. Fue presidenta del Comité Femenino Pro Abaratamiento de las Subsistencias y Alquileres y, en coordinación con Zoila Aurora Cáceres, participó activamente en la Marcha de mujeres del 25 de mayo de 1919, sufriendo, junto con otros líderes, la violencia represora del régimen de Leguía, siendo incluso detenida y encarcelada en Santo Tomás.

Otro de los puntos de encuentro de las feministas con diferentes causas por la igualdad fue el indigenismo, cuyas primeras voces se empezaron a escuchar en esta época. Este periodo fue testigo de un proceso de apropiación ilícita de las tierras comunales para la formación de grandes haciendas y del fenómeno del gamonalismo, marcado por la violencia del despojo y la falta de respeto de las poblaciones andinas y amazónicas. En los primeros años del siglo xx surgieron los primeros sindicatos, cuya orientación era anarquista, y aparecieron nuevos actores sociales que, tanto en las ciudades como en las haciendas del norte y el sur del país, protagonizaron revueltas sociales, demandando la mejora de las condiciones laborales o rebelándose contra la injusticia y la explotación de la población indígena, siendo objeto de fuerte y violenta represión. Hubo intelectuales que desarrollaron una intensa campaña de denuncia de la opresión indígena, entre los cuales destaca Dora Mayer, quien con Pedro Zulen, filósofo sanmarquino, fundó en 1909 la Asociación Pro Indígena, una de las primeras y más importantes instituciones indigenistas en el Perú.

Dora Mayer (1868-1959), nacida en Hamburgo, llegó al Perú con sus padres que migraron de Alemania, inconformes con el régimen prusiano. Fue educada por sus padres «dentro de la tradición austera de la moral luterana y del liberalismo alemán, tuvo como valores el orden, la disciplina, la dedicación al estudio y la solidaridad con las causas sociales» (Zegarra, 2009, p. 253). Autodidacta y escritora incansable, inició su labor en el espacio público en 1900, a través de la exposición de sus puntos de vista sobre la sociedad nacional y sus prejuicios raciales. Comprometida con el objetivo de redimir a la población indígena, se volcó por completo al trabajo desde la Asociación Pro Indígena, a la que se sumaron intelectuales y profesionales limeños, entre los que estuvieron María Jesús Alvarado y Miguelina Acosta, así como otros intelectuales provincianos.

Realizó una labor de concientización y difusión ante la opinión pública a través de *El Deber Pro Indígena*, revista de la Asociación, que ella dirigió entre octubre de 1912 y noviembre de 1917, informando lo que ocurría en el interior del país y denunciando los atropellos cometidos por el gamonalismo y la corrupción de las autoridades locales. Una particularidad de la Asociación Pro Indígena era que buscaba que los propios afectados tuvieran conciencia de sus derechos como ciudadanos y aprendan a defenderse. La vía legal era, para Mayer, la única forma de respuesta.

En 1916, la Asociación Pro Indígena tuvo que disolverse, afectada por los sucesos acontecidos con la sublevación de Rumi Maqui, cuya fuerte represión por el régimen no dejó lugar para salidas legales como las promovidas por la Asociación y ocasionó, además, la radicalización de miembros destacados de esta, entre los cuales estuvo el propio Pedro Zulen (Zegarra, 2009). La Asociación y sus miembros, en donde Dora

Mayer tuvo un importante papel, mostraron la condición de ciudadanía de segunda detentada por la población indígena, denunciando la explotación que sufría, apoyada en un Estado corrupto, «Pero, sobre todo, posibilitaron la autopercepción de una identidad indígena colectiva» (Zegarra, 2009, p. 287).

Influenciada por la sociología de su época y por el enfoque positivista y su ideal de progreso, Mayer fundó con Miguelina Acosta el semanario *La Crítica*, medio de expresión político que articuló indigenismo, feminismo y sindicalismo. Creía en la necesidad de otorgar los derechos civiles a las mujeres, aunque no fue partidaria del sufragio femenino. Fue una intelectual y una activista incansable. El accionar de Dora Mayer y de la Asociación Pro Indígena fueron precursores del movimiento indigenista que se desarrollaría años más tarde.

Mayer, Acosta, Alvarado, entre otras, apoyaron la causa indigenista y también las protestas obreras por un trabajo y condiciones de vida más dignas. Por esta causa, María Jesús Alvarado tuvo también que enfrentar una situación similar a la sufrida por Clorinda Matto décadas antes, ya que su casa y su imprenta fueron destruidas por las fuerzas del orden, debido a que ella se había prestado a apoyar a campesinos y mineros contra el gobierno de Leguía. Alvarado fue interrogada y detenida durante tres meses, y luego tuvo que partir al exilio en 1924, del que no pudo regresar hasta 1936.

Las mujeres que sucedieron a las ilustradas del siglo XIX lograron acceder a la educación universitaria y ejercieron como profesionales en carreras asociadas al rol de cuidado. Continuaron enfrentando las resistencias de su sociedad a que ocupen un lugar en el espacio público. Algunas provenían de la clase acomodada, con recursos para viajar al extranjero, realizar estudios universitarios y posicionarse con relativa

ventaja en el espacio público gracias a los contactos facilitados por su conveniente posición social, mientras que otras, salidas de la creciente clase media, combinaron la escuela, la autoformación y los estudios universitarios en su proceso de construcción intelectual y dependieron de su trabajo como medio de sustento. Eso marcó diferencias en su accionar, así como en sus intereses y compromisos. Conformaron un grupo heterogéneo, en donde las diferencias de clase y los intereses diversos no permitieron la consolidación de una organización feminista unitaria.

Con un contexto menos favorable a los avances femeninos, las mujeres de este periodo tuvieron que enfrentar una intelectualidad poco abierta a las propuestas de cambio de las mujeres. Sin embargo, estas mujeres fueron más allá que sus predecesoras: se atrevieron a demandar la igualdad política y la ciudadanía. Admiraron a las sufragistas del norte, pero optaron por abrir su propio camino lejos del radicalismo, manteniendo los valores de la moral higienista, la defensa de la familia y el rol de la mujer como madre y educadora de los futuros ciudadanos.

Indigenismo, sindicalismo, socialismo, aprismo, en suma, militancia política femenina surgida al calor de los intensos cambios sociales que se venían operando desde la tercera década del siglo xx, plantearán a las mujeres nuevos retos y espacios donde desarrollar su activismo social y político

3

Entre la integración, la invisibilización y el reconocimiento como ciudadanas, 1930-1968

Ya para 1930, el mundo era mucho más ancho y menos ajeno para las mujeres en el Perú. Este periodo ofreció a las mujeres nuevos campos de batalla y experiencias que afrontar, los cuales aportaron importantes aprendizajes y les permitieron avanzar en el logro de derechos, pero que no estuvieron exentos de frustración, violencia y postergación. Pese a que se requiere que la historia aborde con mayor profundidad lo que hicieron las mujeres, las encontramos en distintos campos: en la literatura y las artes plásticas, en el trabajo profesional, en las fábricas y los sindicatos, en los partidos políticos y, asimismo, en la movilización política y, claro está, en las escuelas de todos los rincones del país.

En este periodo se consiguen logros importantes para las mujeres, como el voto municipal en 1933; la modificación del Código Civil en 1936, luego de estar vigente por 84 años; y, más tarde, en 1955, el derecho al sufragio femenino, aunque negado para las mujeres analfabetas. De igual manera, la ampliación de la cobertura escolar en secundaria en todo el país y la irrupción masiva de las mujeres a la universidad, así como su presencia en diversos campos de la vida laboral nacional. No obstante, todavía el

control y tutelaje masculino se mantendrá fuerte, aceptado por las principales figuras femeninas, que no cuestionaron el predominio de un modelo de mujer asociado a la domesticidad.

3.1. Periodo de intensos cambios sociales y retos para las mujeres

Entre los años treinta y finales de los sesenta hubo importantes cambios a nivel poblacional. El ritmo de crecimiento de la población nacional fue acelerándose, dándose un incremento importante en la demografía urbana, que ya entre 1940 y 1961 iba aumentando a una tasa de crecimiento promedio de 4,2%, pero en el periodo intercensal de 1961-1972 subió a 5,7% (Oficina Nacional de Estadística y Censos, 1974). Las mujeres participaron en los intensos procesos de migración de estas décadas: el índice de masculinidad de la población migrante pasó de 131,5 en 1940 a 117,3 en 1961 (Bértoli y Portocarrero, 1968).

Acorde al analfabetismo de la mujer rural y la inexistencia de servicios de planificación familiar fuera de las principales ciudades, entre 1950 y 1965, la tasa global de fecundidad se mantuvo constante en 6,85 hijos por mujer (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2001). La fecundidad iba acorde al modelo maternalista de mujer impulsado desde el Estado. En años posteriores, la postura del Estado cambiaría al respecto, promoviendo más bien intervenciones dirigidas a reducir la fecundidad de la mujer.

La PEA femenina en 1940 se ocupaba principalmente en la industria textil (73,8%) y en la elaboración de vestidos y tocado (20,1%) (Garavito, 2018). La información censal sobre Lima, la ciudad más poblada del país, muestra para 1940 a un 22,2% de las mujeres de la PEA de cinco años a más, distribuidas en el sector

manufactura, que en 1961 pasó a representar el 18%. A lo largo del periodo analizado, las mujeres trabajadoras estaban en su mayor parte en el sector servicios, que de representar un 57,5% en 1940 pasó a 58,1% en 1961. Hubo, además, un crecimiento en la proporción de mujeres empleadas en empresas y negocios bajo la categoría empleados, pasando de 19,5% en 1940 a 29,5% en 1961 (Mac Ewen, 1985), lo cual evidenciaba los cambios en la forma de inserción de las mujeres en el mundo laboral.

El acceso a la educación para las mujeres creció de forma paulatina hasta las décadas del cincuenta y sesenta, cuando, al igual que en otros países de Latinoamérica, se dio un crecimiento significativo de la matrícula escolar y muchos cambios en los sistemas educativos nacionales.

Durante el segundo gobierno del general Benavides (1933-1939) se crearon seis nuevos colegios nacionales de secundaria, tanto de varones como de mujeres (colegios nacionales de mujeres de Huaraz, Abancay y Ayacucho)²¹. Asimismo, aumentaron los sueldos de la plana docente, se estableció un sistema de concursos para asignar las plazas vacantes, se reorganizó el escalafón del magisterio y se abolieron las diferencias entre los sueldos de los maestros y maestras, entre otras importantes medidas a favor de una mayor igualdad en el magisterio (MacLean y Estenós, 1944).

Sin embargo, los resultados del Censo Nacional de 1940 mostraron que lo realizado en educación no fue suficiente. De acuerdo con el censo, la población del Perú era de 7 858 519 habitantes. Solo el 11% de la población tenía más de los cinco años de educación primaria, uno de cada cuatro peruanos tenía instrucción secundaria y solamente una de cada 202

21 Entre 1933 y 1940 hubo un aumento de 1093 establecimientos primarios, que sumaban 4882 y 45 centros de educación secundaria (Portocarrero y Oliart, 1989).

personas tenía educación universitaria. Asimismo, el 57% eran analfabetos (Orrego, 2000). Este censo dio cuenta también que nada más que el 35% de la población de 6 a 14 años estaba recibiendo educación, en su gran mayoría en el nivel de primaria elemental, en tanto que en esta, el 42% estaba compuesto por mujeres (MacLean y Estenós, 1944).

A nivel nacional, el Censo de 1940 mostraba que el 62% de mujeres de 15 años a más eran analfabetas. Como era de esperar, la situación educativa en 1940 evidenció las desigualdades existentes entre Lima y el resto del país. La región de la sierra, que entonces era la más poblada, mostraba los mayores índices de analfabetismo. Por ejemplo, por cada 100 mujeres instruidas en Lima, había 126 varones en su misma situación, pero en Puno, donde se presentaba la mayor brecha de género, había 422 varones por cada 100 mujeres que habían recibido instrucción (MacLean y Estenós, 1944).

Dada la gran dispersión geográfica, la expansión del sistema educativo no fue homogénea, y en muchos casos cada docente fue único punto de referencia y de vinculación de la comunidad con el Estado, que en lugares muy apartados solo tenía presencia a través de este importante actor social (Wilson, 2001). La escuela reflejaba las tensiones entre las políticas modernizantes que permeaban el discurso oficial y la persistencia de la tradición colonial presentes en la sociedad. La escuela como medio para civilizar al indígena le exigía a cambio sacrificar su identidad. La peruanidad se forjó entonces merced a un proceso etnocéntrico y etnocida (Portocarrero, 1992). El profesorado rural, compuesto en su mayor parte por mujeres, participó de ese contradictorio proceso y, aunque se ha estudiado el papel de los maestros (Contreras, 2004), la sacrificada historia de estas maestras no ha sido aún escrita.

La crítica situación educativa mostrada por el Censo de 1940 llevó a que Manuel Prado (1939-1945) instalara al inicio de su primer gobierno una Comisión Reformadora de la Educación dirigida por Pedro M. Oliveira, ministro de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia, que condujo a la aprobación de la Ley N.º 9359, Ley Orgánica de Educación Pública, en abril de 1941. Dicha ley estableció diferentes acciones educativas para las distintas necesidades de la costa, la sierra y del oriente y, entre otras medidas, planteó un programa intensivo de alfabetización a nivel nacional, señalando como requisito el conocimiento del quechua para ser profesor de una escuela normal en la sierra.

La Ley de 1941 reguló, asimismo, el otorgamiento de becas para facilitar el acceso a la secundaria del alumnado pobre y sobresaliente de las escuelas públicas. Sin embargo, en lo que respecta a la educación de las mujeres, se mantuvo todavía vigente la diferencia de contenidos entre hombres y mujeres, asociando a estas últimas a la esfera de la domesticidad²². Así, por ejemplo, el Curso de Trabajo en el Taller y el Huerto proponía para los varones trabajos para su futuro desempeño laboral, mientras que a las mujeres se las preparaba para las labores del hogar (Ministerio de Educación Pública, 1942).

3.2. Nuevos espacios para las mujeres: los sindicatos

Durante esta etapa, la mayoría de organizaciones femeninas mantuvo una orientación conservadora, por tanto, las mujeres más progresistas encontraron en los sindicatos y los partidos políticos de raigambre popular espacios más atractivos para canalizar sus aspiraciones de cambio social.

²² Artículo 176 de la Ley N.º 9359, de 1941.

Las luchas sociales de los años veinte prepararon el camino para el surgimiento de intelectuales que interpretaran la compleja realidad nacional. José Carlos Mariátegui, uno de los más relevantes intelectuales de América Latina por la originalidad de su pensamiento y la aplicación no ortodoxa del marxismo, volcó sus ideas sobre la realidad peruana en diversos escritos y propuestas desde un socialismo «sin calco ni copia». Tuvo que salir del país expulsado por el dictador Leguía, a quien no convenía su presencia. A su regreso al Perú, en 1923, ejerció fuerte influencia en la cultura y el pensamiento social de su tiempo hasta su muerte prematura. Mariátegui, pese a su corta vida, tuvo una intensa actividad política. Organizó el Partido Socialista del Perú en 1928 (luego denominado Partido Comunista Peruano) e impulsó el primer esfuerzo de centralización de los sindicatos obreros, creando la Central General de Trabajadores del Perú (CGTP), en 1918.

Con relación a la política y el feminismo, Mariátegui reconocía que con la Revolución francesa se logró la igualdad política para los varones, mas no para las mujeres, y señaló que las reivindicaciones feministas correspondían a la última etapa de la revolución burguesa y del ideario liberal (Mariátegui, 15 de marzo de 1924; citado en Gonzales, 2013). Dadas las diferencias de clase, había que distinguir entonces entre un feminismo burgués, un feminismo pequeño burgués y un feminismo proletario, cada cual con sus reivindicaciones específicas. Mariátegui atribuía un valor fundamental al hecho de que las mujeres hayan ingresado al mundo del trabajo, pues era así como habían tomado conciencia de su propia situación, y señalaba que «La defensa de la poesía del hogar es, en realidad, una defensa de la servidumbre de la mujer» (Mariátegui, 19 de diciembre de 1924; citado en Gonzales, 2013, p. 199).

Las décadas del treinta y cuarenta fueron de crisis económica y de intensas luchas para la clase trabajadora, por lo que creció de manera considerable el número de sindicatos. Tan solo entre 1930 y 1947 se reconocieron 415 sindicatos (Martínez, 2016). En 1944, se fundó la Confederación de Trabajadores del Perú, que jugó importante papel en las haciendas de la costa norte.

Tras una larga lucha y luego de sumarse a la campaña de la jornada de ocho horas, se formaron en 1918 los primeros comités femeninos en los sindicatos textiles, «Siendo elegida en noviembre de 1930 Celinda Delgado del sector textil como la primera responsable del comité femenino» (Pisconti, 2017, p. 37). La combatividad de las mujeres en momentos decisivos de la lucha sindical nunca se puso en duda, sin embargo, la organización sindical demoró en reconocer su aptitud para ocupar cargos directivos²³ y no brindó espacio para el planteamiento de sus reivindicaciones específicas. En 1931 se creó la organización Solidaridad del Socorro Rojo Internacional liderada por mujeres para brindar apoyo a intelectuales, sindicalistas y estudiantes hostilizados por los regímenes de turno (Pisconti, 2017). Fuera del hogar, se continuó encasillando a las mujeres en roles de cuidado.

Como en otras esferas de la vida social, el aporte de las mujeres en las organizaciones sindicales ofrece modelos positivos de mujeres que entran en la política y plantea una reivindicación de justicia en su derecho a estar representadas a nivel dirigencial, lo que refuerza además la democracia interna en estas organizaciones. La importancia de su participación también tiene que ver con el hecho de que hay intereses de las mismas mujeres que solo otra mujer tomaría en consideración para incorporarlos a la lucha sindical (Castro, 2016).

23 Los cargos de dirigencia de los sindicatos en general y, en particular, de la CGTP, organismo centralizador nacional, estuvieron por largo tiempo en manos de los líderes varones. Recién en el 2006 se eligió a Carmela Sifuentes como presidenta de la CGTP.

3.3. La educación y la militancia partidaria para las mujeres

En 1945, José Luis Bustamante y Rivero (1945-1948) asumió el mandato presidencial impulsado por el Frente Democrático Nacional, integrado por la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), los sindicalistas, la Acción Peruana y la Acción Democrática Peruana. Luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial y con una relativa bonanza económica en el Perú, se dio paso a iniciativas de apoyo al desarrollo del mercado interno y la industria nacional (Contreras y Cueto, 2015). Bustamante lideró este proceso de transición democrática, pero solo alcanzó a gobernar por tres años, por el fracaso de su política como consecuencia del bloqueo tanto del APRA, su supuesto aliado político, como de la oligarquía, que vio afectados sus intereses (Orrego, 2000).

En lo referido a educación, durante este corto gobierno se declaró la gratuidad de la educación secundaria para el alumna-do egresado de los colegios fiscales, aunque no se contaba con infraestructura adecuada para atender a la creciente demanda de la población migrante. En el Perú, durante esos años, se estaba dando un «desborde popular», como fuera denominada por Matos Mar (1986) aquella etapa fuertemente marcada por las migraciones de la sierra hacia la costa, que provocó un aumento significativo de la población de las ciudades y el surgimiento de nuevos sectores populares urbanos, con demandas sociales crecientes, entre las cuales estaba la educación²⁴.

Logró cierto consenso en el sector gobernante la idea de que «El progreso tiene que ser suscitado desde el poder

24 La distribución de la población por área geográfica cambió diametralmente entre los años cuarenta y setenta. La población rural, que en 1940 representaba un 73,1%, en 1961 pasó a 59,9%, en tanto que en 1972 ya era menor que la urbana, pues representaba el 47% (Oficina Nacional de Estadística y Censos, 1974).

público²⁵» y que el Estado debía tener un papel nacionalizador y estabilizador, para lo cual tenía que promoverse la construcción de escuelas y caminos, procurar empleo para conservar el orden público (Portocarrero, 1983), reconocer derechos laborales y brindar amplio acceso a la salud y a la educación.

En ese contexto, la militancia partidaria fue abriéndose a la participación de las mujeres. Uno de esos espacios fue el APRA, que surgió en los años veinte como un frente único de trabajadores manuales e intelectuales, fundado por Víctor Raúl Haya de la Torre, que apostaba por la unidad política de América Latina, la nacionalización de tierras e industrias clave y, en ese entonces, el acceso internacional al canal de Panamá. Entre sus fundadores estuvo Magda Portal, escritora, poetisa, activista política y defensora de los derechos de la mujer, quien fue integrante del Comité Ejecutivo Nacional desde 1930 hasta 1948.

María Magdalena Julia Portal Moreno (1900-1989) nació en Barranco, Lima, en una familia numerosa de clase media. Tuvo que trabajar desde muy joven, pero a la vez se las ingenió para asistir como alumna libre a la Universidad de San Marcos, donde logró completar su formación artística y afirmar sus convicciones políticas, forjando vínculos con los intelectuales más destacados de su época. Su vida estuvo marcada por la pasión de escribir y por la lucha política para el cambio de la sociedad. Fue la primera mujer que publicó un poemario de vanguardia en el Perú. Mariátegui la admiró como poetisa y la invitó a publicar sus escritos en la revista *Amauta*. Magda Portal compartió con Mariátegui no solo los ideales de lucha social y el amor al arte, sino también el terror de la persecución

25 Pasaje del discurso de Eduardo Dibós Dammert en el Segundo Congreso Nacional de Alcaldes del Perú, en 1940. Dammert fue director del Banco Central de Reserva, del Banco de Fomento Industrial, alcalde de Lima, hacendado y, en 1943, gerente de la Good Year del Perú.

política, y sufrió por esa causa largos años de exilio. Más adelante, ya como fundadora del APRA y activa militante, fue perseguida, apresada y expulsada del país en diversas ocasiones.

En su escrito *El aprismo y la mujer* (1933) expuso sus principales ideas acerca del papel de la mujer en la política, reconociendo que las organizaciones de mujeres en ese momento eran de índole moralista y alejadas del pensamiento político. Hace un deslinde de feministas como Zoila Aurora Cáceres, que orientaron su lucha exclusivamente a conseguir el derecho al voto para la mujer, señalando además que lideraba un movimiento de mujeres de clase alta. Por otro lado, advirtió acerca de los límites del movimiento sindical para las mujeres, ya que no abordaba la totalidad de sus derechos. Desde su perspectiva, «Con el Partido Aprista, se inicia recién la actividad política de la mujer en el Perú» (Portal, 1933, p. 12).

Fue activa promotora del ingreso de mujeres al partido, por lo que asumió la conducción del Comando de Mujeres del APRA y escribió importantes manifiestos y discursos a favor de la participación política de las mujeres trabajadoras y de las clases medias.

Luego de un largo periodo en el exilio, Magda Portal regresó de Chile en 1945, encontrando que muchos de los principios básicos del APRA habían cambiado, lo que ocasionó su paulatino alejamiento. El momento de quiebre se dio en 1948, durante el Segundo Congreso Nacional del partido, en donde se planteó que, ya que las mujeres no tenían derecho al voto ciudadano, tampoco podrían ser miembros activos del partido, y solo podrían estar en calidad de simpatizantes. Magda Portal no estuvo de acuerdo y decidió ahí mismo romper con el partido para siempre (Guardia, 2013).

Este comportamiento de los partidos políticos con las mujeres ha sido muy común. Magda Portal representa el caso de

las mujeres que ingresan a la política, espacio tradicionalmente masculino, y son marginadas al reclamar igualdad, relegadas a los espacios «destinados a mujeres» (comités femeninos), siendo muy activas en las acciones proselitistas y, también, en la tesorería, bajo el estereotipo de ser más confiables. Como en otras situaciones en la historia, las mujeres militantes quedaron al margen, en donde, salvo excepciones, se mantuvieron por largo tiempo, hasta la aprobación de la ley de cuotas y los avances en la democratización interna de los partidos políticos.

3.4. El indigenismo en el arte y en la educación

Como era de suponer, ni la construcción de escuelas en lugares recónditos ni los esfuerzos en alfabetización y formación docente rural, principales acciones de los gobiernos del periodo analizado, lograron superar la situación de postergación y abandono del campo. Mariátegui, ya desde 1928, había señalado que la raíz del problema indígena era de índole económico y social y, por tanto, estaba directamente vinculado al problema de la propiedad de la tierra y el fenómeno del gamonalismo. Mariátegui planteó que considerar que la solución del problema indígena pasaba por la educación no estaba avalado por la moderna pedagogía, pues «La mecánica de la servidumbre, anularía totalmente la acción de la escuela [...]» (1968 [1928], p. 37).

Como ha sido ya reseñado, en las primeras décadas del siglo xx hubo un primer movimiento indigenista impulsado sobre todo por intelectuales provincianos con la Asociación Pro Indígena, en cuyo accionar destacó la figura de Dora Mayer. Luego, el indigenismo «formuló un pensamiento indigenista más articulado y amplio, que iba a abarcar tanto el ensayo

como las artes plásticas» (Zapata y Rojas, 2013, p. 81), expresándose principalmente a través de una vertiente educativa con la acción de diversos intelectuales que entraron a la gestión pública, como fueron Luis E. Valcárcel, José Antonio Encinas y José María Arguedas. Por otro lado, el indigenismo tuvo una vertiente artística con José Sabogal, su máximo exponente desde las artes plásticas, desarrollada además por Julia Codesido, Camilo Blas, Carmen Saco, Teresa Carvallo, Elena Izcue, Enrique Camino Brent, entre otros.

Siendo ministro de Educación, Luis E. Valcárcel (1945-1947), cuya postura indigenista estuvo de manifiesto desde su juventud, se mejoró el salario del magisterio y se dispuso que cada hacienda o granja privada, donde haya treinta niños o más, tendría la obligación de abrir una escuela. Asimismo, Valcárcel dispuso la creación de núcleos educativos comunales, modelo educativo en el que se agrupó varias escuelas rurales con docentes quechuahablantes, anticipo de futuras propuestas de educación inclusiva que, sin embargo, no logró consolidarse.

Para los años cuarenta, la mayor parte de la población de la sierra mantenía vigentes sus formas tradicionales de organización social y tenía muy poco acceso a la educación oficial. Para remontar el analfabetismo existente, se requería al menos de un contingente de 14 196 docentes y 7734 escuelas, «obra desanalfabetizadora (*sic*) que tropieza con los obstáculos del ambiente, la raza, la sicología, el idioma y en no pocos casos, con la muralla de los intereses creados por el gamonalismo» (MacLean y Estenós, 1944, p. 433). José María Arguedas (1911-1969), destacado novelista, antropólogo y educador, defendió la propuesta del «método cultural», que consistía en alfabetizar a la niñez indígena en su lengua materna y luego proceder a la enseñanza del castellano. Esta forma de intervención

facilitaría el proceso de integración nacional y la redefinición de la nacionalidad de manera inclusiva. Con el apoyo de Valcárcel, fue promovida desde el Proyecto Binacional con Bolivia de apoyo a la educación rural (Zapata y Rojas, 2013). Pese a todo, se mantuvo la contradicción entre el discurso sobre la educación de la población indígena para desarrollar su ciudadanía y aquella concepción que, basada en la racionalización de su supuesta incapacidad intelectual, justificaba su opresión y no reconocimiento de derechos (Oliart, 2011). Mientras tanto, las maestras rurales enfrentaban dificultades muy concretas: «Mi mamá hablaba el quechua, así que les podía enseñar matemáticas, historia, todo eso, pero trasladarlos a la gramática del castellano, era un poco difícil» (R. O. A., comunicación personal, 15 de abril del 2021).

Pese a su valiosa labor, las maestras rurales mantuvieron un bajo perfil. Es en el arte indigenista en donde las mujeres van a destacar. En 1919, al fundarse la Escuela Nacional de Bellas Artes en Lima, se matricularon 38 mujeres. Algunas se dedicaron al arte integrando el movimiento indigenista; otras, a la docencia; mientras que las demás, a la política militando en partidos políticos, apoyando a los sindicatos y participando en la lucha sobre los derechos de las mujeres (Pachas, 2008).

Julia Codesido (1892-1979) fue una de las más importantes exponentes del indigenismo peruano en las artes. Nació en Lima, en el seno de una familia acomodada; gracias a la carrera diplomática de su padre tuvo ocasión de vivir en diversos países de Europa y desarrollar sus inquietudes artísticas. En su primera etapa, Codesido adoptó los postulados del indigenismo de Sabogal, poniendo a disposición su pincel para reivindicar al paisaje y a las personas del Perú postergado. Alguna vez dijo: «El indio peruano es para mí una revelación humana de fuerza, resignación, paciencia y fe».

Su obra fue motivo de varios artículos en *Amauta*, y es de su autoría la carátula de los 7 *ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928), de José Carlos Mariátegui. Julia Codesido y Carmen Saco, quien fue la primera escultora formada en el Perú, estuvieron presentes en las luchas feministas de inicios del siglo xx, acercándose a Evolución Femenina, la organización feminista fundada por María Jesús Alvarado, para apoyar la campaña para la reforma del Código Civil de 1851. Entre 1931 y 1943 fue profesora de la Escuela Nacional de Bellas Artes. En 1976 se le otorgó el Premio de Cultura en el área de Arte, en reconocimiento a su aporte al arte nacional.

Estas artistas ingresaron al espacio público demandando la revaloración de lo indígena, aunque sin considerar su condición de mujeres y, aunque algunas de ellas participaron de movimientos políticos y sindicales, no utilizaron su imagen pública para pronunciarse políticamente a favor de los derechos de las mujeres. De esta manera, en este periodo, las mujeres educaron desde el arte el respeto al aporte indígena a la construcción de la identidad nacional, en tanto que desde la educación oficial se propugnaba la eliminación de la cultura indígena en las escuelas.

3.5. El voto de la mujer y el populismo

En la década de 1950 se clausura el corto ciclo de una política económica orientada hacia la industrialización y la redistribución del ingreso, y se retoma la aplicación de una política económica más liberal, colocando de nuevo al sector exportador como motor del desarrollo nacional, abriendo paso además a la inversión norteamericana. El gobierno del general Manuel A. Odría (1948-1956) restableció un régimen de apoyo a la

oligarquía, en el que se combinaron el paternalismo clientelista, el autoritarismo dictatorial y la represión y persecución de los grupos políticos opositores. En el marco de la fuerte polarización generada por la Guerra Fría, debido a las rivalidades entre la URSS y los Estados Unidos, el gobierno de Odría, abiertamente apoyado por el Gobierno norteamericano, inició a través de un golpe de Estado su «Revolución Restauradora». En oposición a la política conciliadora del gobierno anterior, declaró la ilegalidad de los partidos que tenían influencia en las organizaciones sindicales: el APRA y el Partido Comunista, sirviéndose para tal efecto de la Ley de Seguridad Interior, que estuvo vigente desde 1949 hasta 1956.

Con el concurso del ministro de Educación, el general Juan Mendoza Rodríguez, y el apoyo del Consejo Nacional de Educación se elaboró y aprobó el Plan Nacional de la Educación (aprobado el 13 de junio de 1950), que planteaba el manejo centralizado del sistema educativo (Oliart, 2011). Este Plan Nacional abordó, entre otros temas, los planes de estudio de cada uno de los niveles educativos (con excepción de la educación superior), la organización del sistema docente y la construcción de locales escolares.

Dicho Plan Nacional propuso, asimismo, la construcción de escuelas primarias y planteó, además, la creación de 55 grandes unidades escolares en las principales ciudades del país (30 de varones y 25 de mujeres), en las cuales se brindaría también educación técnica básica. Durante el Ochenio de Odría, y bajo el lema «hechos y no palabras», se logró concretar la construcción de 31 de estas grandes unidades escolares²⁶,

26 Por medio del Decreto Ley N.º 10907, aprobado el 3 de diciembre de 1948, se creó el Fondo de Educación Nacional. Gracias a este fondo, Odría pudo cumplir este ambicioso plan de expansión de la infraestructura educativa (art. 3, Decreto Ley N.º 10907).

en el marco de una amplia serie de medidas sociales de corte populista, como la creación del Seguro Social Obligatorio, la fijación del salario dominical, entre otras medidas en el campo laboral y social, así como un vasto plan de obras públicas, como las grandes unidades vecinales, el Hospital Central de Seguro Social del Empleado (hoy Hospital Edgardo Rebagliati Martins), el Ministerio de Educación (hoy Corte Superior de Justicia), el Ministerio de Trabajo y el Estadio Nacional. Cabe destacar que en este periodo se creó la Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle, en La Cantuta, Chosica (Lima), que se encargaría de la formación profesional de los maestros.

Durante este gobierno se logró al fin aprobar el voto político para las mujeres, en el marco del accionar populista y autoritario de Odría. Cabe recordar la larga lucha que desarrollaron las mujeres para la obtención del voto. De las doce constituciones que ha tenido el Perú, las diez primeras no tuvieron en cuenta el derecho a la igualdad política de las mujeres. Recién con la Constitución de 1933 se reconoció el derecho al sufragio de las mujeres, aunque solo para las elecciones municipales (Bermúdez, 2019). Luego de la caída de Leguía, y en el marco de una etapa de agitación social y de crisis de los partidos representantes de los grupos de poder económico, se convocó, durante el segundo gobierno de Luis Sánchez Cerro (1931-1933), a una Asamblea Constituyente, momento que fue aprovechado para poner en agenda el tema del sufragio femenino.

El debate de 1933 permitió mostrar cuán arraigados estaban los patrones conservadores y patriarcales que establecían límites a la presencia de las mujeres en la esfera pública de la política, y en cambio refrendaban su papel como responsable de la familia y la moralidad de la sociedad (Aguilar, 2002). Al finalizar el debate, y como una solución de transición, se llegó a

aprobar el voto femenino solo para las elecciones municipales, lo cual fue integrado al texto de la nueva Carta Constitucional de 1933. No hubo, por tanto, reconocimiento pleno a la ciudadanía de las mujeres ni a su derecho a la igualdad. Y, dado que no se llamó a elecciones municipales hasta 1963, esta medida quedó solo a nivel de enunciado.

En la década de los cuarenta, con un marco internacional de defensa y protección de los derechos humanos, el tema del voto de las mujeres fue retomado. En 1948, en el contexto del reconocimiento de las dimensiones y crueldad extrema del Holocausto nazi, se aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, que reclamaron el derecho a la igualdad en dignidad y derechos sin distinción de sexo. Por otro lado, en la Novena Conferencia Interamericana de la OEA se aprobó la Concesión de los Derechos Políticos a la Mujer, que estableció el derecho de toda persona a votar y ser elegida independientemente de su sexo (Bermúdez, 2019).

La propuesta de modificación de la Constitución Política de 1933, demandada hace mucho por las organizaciones feministas, provino paradójicamente de un dictador como Manuel A. Odría, quien aprovechó la ocasión para granjearse simpatías y ganar el apoyo de la población femenina. Mediante la Ley N.º 12391, del 7 de setiembre de 1955, se reconoció la ciudadanía de las mujeres, aunque con restricciones²⁷. El derecho de las mujeres a expresar su voluntad a través del voto fue puesto en ejercicio al año siguiente en las elecciones presidenciales y parlamentarias, en donde de un padrón electoral de 1 575 741 electores, las mujeres

27 No se reconoció el derecho ciudadano a las personas que no sabían leer y escribir. Recién con la Constitución Política de 1979 se amplió la ciudadanía a todas las personas mayores de 18 años de manera universal.

representaron el 34% (Bermúdez, 2019). En estas primeras justas electorales llegaron al Parlamento nueve mujeres; una de ellas fue Irene Silva de Santolalla, que accedió al Senado, y otras ocho mujeres entraron a la Cámara de Diputados.

Al igual que otros gobiernos militares que establecieron alianzas con la oligarquía en el siglo xx, Odría desarrolló en paralelo una estrategia que combinó de manera efectiva una intervención asistencialista dirigida a crear clientela política con los sectores obreros, la clase media y la creciente población migrante, con un accionar represivo frente a la oposición, representada principalmente por el APRA y el comunismo (Candela, Contreras y Lossio, 2017). En ese marco se entiende que, bajo el lema «salud, educación y trabajo», el régimen de Odría haya dado prioridad en el gasto público a estos rubros de la gestión pública, con una clara intencionalidad política. La Central de Asistencia Social, creada en julio de 1951 y presidida por su esposa, María Delgado de Odría, cumplió un papel importante en la implementación de la estrategia antes mencionada, al centralizar toda la asistencia social brindada desde el Gobierno, en la figura personal de la esposa del presidente y desarrollada a través del Departamento de la Madre y del Recién Nacido, que desarrolló acciones en el campo de la salud materno infantil, y el Departamento de Asistencia Social, que se dedicó a brindar ayuda económica, alimentaria, de vestimenta y bienes básicos, así como vivienda a las familias en situación de pobreza.

Durante el tiempo que duró este gobierno, se buscó expresamente que María Delgado de Odría desarrolle una imagen política que asocie al régimen, de manera directa, con los sectores más desfavorecidos de la sociedad, con el fin de contar su apoyo político. Cabe comentar que, en 1963, María de Odría

postuló a la Alcaldía de Lima, logrando un nada despreciable 44% de votos del electorado.

Si bien gracias a la obra desplegada como primera dama, María Delgado adquirió presencia notable en el mundo de la política, lo hizo sin cuestionar el rol tradicional de la mujer como responsable de los cuidados y adscrita al mundo de la domesticidad. María de Odría actuó de forma políticamente conveniente al régimen que representaba, ocupando el centro de la escena, pero sin identidad propia, canalizando el apoyo popular para dar sostén del gobierno autoritario de su esposo, reafirmando con su imagen conservadora las bases del sistema patriarcal.

3.6. Educar a la mujer para mantener el *statu quo*

Culminado el periodo dictatorial de Odría, gobiernos constitucionales retomaron la conducción del país, y Manuel Prado Ugarteche (1956-1962), representante de la oligarquía, ganó las elecciones presidenciales e inició su segundo periodo de gobierno. Una de las primeras medidas fue declarar una amnistía política, gracias a la cual el APRA, su otrora enemigo político, pudo salir de la clandestinidad y sus dirigentes lograron salir de la cárcel. Pese a las grandes diferencias políticas, el APRA mantuvo una política conciliatoria con este régimen²⁸. Pedro Beltrán, representante del sector latifundista, fue nombrado premier y ministro de Economía (1959) y puso en marcha un programa liberal que incluyó un plan de ajuste económico y financiero con

28 Un sector de militantes del APRA, inconformes con el abandono de los planteamientos antiimperialistas y de lucha contra la oligarquía, que Prado representaba con claridad, abandonó el partido y fundó el APRA Rebelde, dirigido por Luis de la Puente Uceda. Este grupo político se radicalizó aún más en 1962, formando el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), que decidió combatir al régimen a través de la guerra de guerrillas, siguiendo el modelo cubano.

recortes al gasto público, estableciendo medidas que afectaron a los sectores populares como la eliminación de los subsidios a bienes de primera necesidad, el alza en el precio de la gasolina y la congelación de los salarios, lo que provocó marchas y manifestaciones populares en contra del régimen.

Prado convocó a Jorge Basadre, el distinguido historiador, para que asumiera nuevamente la cartera de Educación, organizando el Inventario de la Realidad Educativa, el primer esfuerzo llevado a cabo con rigurosidad sobre la temática (Rivero, 2013). El inventario consideraba, entre otros, el tema de la educación industrial femenina y mostraba que en 1956 existían 26 planteles educativos, la mitad de los cuales se encontraban en Lima y seis de los cuales funcionaban dentro de grandes unidades escolares. El estudio indicaba que hubo crecimiento en el número de alumnas: en 1950 había 1733 alumnas y en 1956 aumentó a 3142 (Rivero 2013). Dio cuenta además de las dificultades existentes en cuanto al tiempo de enseñanza que era reducido, la deficiente estructuración de los planes y programas, la escasez en cuanto a equipamiento y materiales para los talleres y de materiales didácticos y la inconveniencia de la cuota de producción, que atentaba contra el rendimiento escolar, entre otros (Rivero, 2013).

Basadre expresó también su preocupación por la educación femenina en la primaria y la secundaria común, reafirmando, sin embargo, el esquema convencional de las llamadas «profesiones femeninas» (asistencia social, enfermería, bibliotecología, secretariado comercial y, también, docencia) y mostrando su anuencia con el pensamiento conservador de su época al señalar que la mujer «pueda capacitarse o ilustrarse a la altura de los tiempos actuales [...] sin perder por ello las características propias de su sexo [...]» (Basadre, 1960; citado en Rivero, 2013, p. 128).

El discurso maternal y el predominio de la concepción que adscribe a la mujer al ámbito de la familia y el hogar se mantenía fuertemente vigente y continuaba impregnando las intervenciones de las mujeres en la escena pública.

[...] el matrimonio como única fuente de sustento afectivo, social y económico tendió sobre la mujer una red de celosa protección de su castidad. Mientras se le mantuvo era marginada de la educación y del aparato productivo, su dependencia, sobre todo, pero no solo económica, la anclaría a la «sociedad conyugal». Internalizada su misión natural de madre y esposa, sobrellevada esta como un símbolo de status, se borraba del escenario un importante sector de la población que podría presionar sobre el débil aparato productivo en demanda de fuentes de trabajo y se eliminaba la mitad de los potenciales actores políticos de la sociedad, que quedaban reducidas a su rol familiar. (Barrig, 1979, p. 59)

Aunque muchas mujeres desarrollaban actividades en la esfera pública, lo seguían haciendo sin romper con el esquema tradicional. Elvira García y García, notable educadora, es ejemplo claro de esta posición. Como especialista educativa de público reconocimiento, continuó ejerciendo la docencia y aportando a la educación inicial, aunque sin reclamar cambios en la posición de las mujeres en la sociedad.

Otro ejemplo en esa misma línea lo constituye Irene Silva Linares de Santolalla (1902-1992), una educadora propulsora de la educación familiar, interés que la llevó, en cierto momento de su vida, a incursionar en la política nacional. Irene Silva nació en Cajamarca, pero concluyó sus estudios en el Colegio de los Sagrados Corazones de Lima. Obtuvo un diploma de profesora de segundo grado y de docente en educación comercial (1920). Fue su propia experiencia en el hogar la base de lo que

desarrolló como propuesta educativa y que, más adelante, diera la denominación de educación familiar. Escribió diversos artículos y dio conferencias en diferentes espacios a nivel nacional e internacional, difundiendo sus ideas sobre la familia y la educación de las mujeres (Dalurzo, 1968).

Respecto de su propuesta, Irene Silva señalaba que «La educación para el matrimonio es el más seguro respaldo para el desarrollo integral del niño» (citada en Dalurzo, 1968, p. 17). Con base en sus múltiples actividades, fue nombrada Mujer de las Américas por la Unión de Mujeres Americanas en 1956. Apoyó, como muchas de sus contemporáneas, la lucha por el voto femenino; una vez logrado, fue invitada a presentarse a las Elecciones Generales de 1956 por el Movimiento Democrático Peruano de Manuel Prado Ugarteche, postulando al Senado de la República. Fue elegida como la primera senadora mujer en la historia del Perú. Junto con ella fueron también elegidas ocho mujeres diputadas.

Desde el Congreso promovió el tema de la educación familiar, logrando aprobar una ley sobre el tema en 1957, que estableció como obligatoria la hora de educación familiar en los colegios. A través de esta medida, dirigida específicamente a las niñas, se logró introducir en las escuelas primarias un espacio permanente, mediante el cual las niñas recibirían las pautas para ser buenas madres, bajo una noción conservadora de la división sexual del trabajo.

Irene Silva se desempeñó más adelante como asesora del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y participó en muchas organizaciones femeninas afines, con el propósito de fortalecer la educación de la

mujer para el cuidado de la familia. En 1981 recibió la Orden del Sol del Perú. Con Irene Silva se reitera la situación contradictoria de una mujer que logra destacar en la escena pública, pero cuya intervención refuerza la vinculación de las mujeres al ámbito de la familia, lo doméstico y el cuidado.

Otro Censo Nacional, realizado en 1961, vendría a mostrar la persistencia de la desigualdad en el estado de la educación en el país. El 38,6% de la población era analfabeta; y, al interior de esta, el 67,9% estaba constituido por mujeres, en su mayoría de las zonas rurales (Oficina Nacional de Estadística y Censos, 1974). Además de la actitud ambigua frente a la educación que mantenían las comunidades del interior del país y la tenaz oposición de los gamonales, el propio régimen social y económico era lo que sometía a la población indígena y atentaba contra la formación de una conciencia cívica (Contreras, 2004). A ello se añadiría la falta de interés, por parte de las autoridades comunales y de los propios padres de familia, en la educación de las niñas y jóvenes, ya que, desde su perspectiva, este tipo de educación no revestía utilidad alguna para mujeres que debían quedarse en el ámbito doméstico. No es casual, entonces, que en el grupo de mujeres de 15 años a más un significativo 51,2% no haya alcanzado ningún nivel de instrucción, en donde las mujeres indígenas eran la mayoría (Oficina Nacional de Estadística y Censos, 1974).

3.7. La expansión de la educación básica y las mujeres en la universidad

Como se ha señalado, el Censo de 1961 mostró una realidad educativa de desigualdad, aunque evidenció también un proceso de lenta y paulatina disminución de las brechas. De esta

manera, del total de la población de 15 años a más, el grupo mayoritario estaba compuesto por las personas que tenían nivel de educación primaria (47,5%) y se dio una expansión importante en la educación secundaria, con una tendencia creciente en los años siguientes.

En 1961 existían 450 centros educativos públicos, que en 1968 aumentaron a 1314, con una población escolar que pasó de 157 330 estudiantes en 1961 a más de 476 000 estudiantes en 1968 (Portocarrero y Oliart, 1989). Entre los que habían alcanzado el nivel de educación secundaria, los varones representaban el 13,7%, mientras que las mujeres llegaban al 9,4% del total. Y en lo referido a la educación superior universitaria había un 3,1% de varones y un 1,6% de mujeres (Oficina Nacional de Estadística y Censos, 1974). En zonas rurales, sin embargo, el porcentaje de mujeres rurales de 15 a 29 años que había completado secundaria o superior en 1961 era solo de 0,6%²⁹, mostrándose allí las mayores desigualdades (Boyd, 2013).

A medida que fue avanzando el siglo xx, la educación fue influenciada cada vez más por los cambios suscitados por la modernización de la gestión pública. Durante el primer gobierno de Fernando Belaúnde Terry (1963-1968) hubo un fuerte impulso a la planificación educativa y se elevaron las remuneraciones del cuerpo docente, acorde a un nuevo escalafón establecido por la Ley N.º 15215, Ley de Estatuto y Escalafón del Magisterio Peruano, de 1964. En lo que respecta a las mujeres docentes, se estableció una licencia de 90 días con goce de haber en caso de maternidad; la jubilación forzosa para las mujeres a los 60 años, mientras que para el varón se estableció a los 70 años y se aprobó que la jubilación facultativa sea

29 La situación no era tampoco favorable a los varones de la zona rural, pues los que completaron secundaria o más representaron solo el 1,3% (Boyd, 2013).

otorgada a las mujeres al cumplir los 25 años de servicio y a los 30 años de servicio para los varones (arts. 68 y 69).

En este gobierno de Belaúnde, el presupuesto de educación llegó a alcanzar el 5% del PBI, uno de los más altos de América Latina (Bolis, 2018), que tuvo además un crecimiento notable durante este periodo gubernamental: en 1963 representaba el 19,29% del presupuesto gastado y llegó a un 24,45% en 1968, dándose un pico en 1966, en donde el presupuesto alcanzó su récord histórico, representando el 30,08% del presupuesto nacional (Oliart y Portocarrero, 1989). Belaúnde estableció la gratuidad de la enseñanza pública en todos sus niveles, a través de la Ley N.º 14693, Ley de la Enseñanza Gratuita, del 1 de noviembre de 1963. No obstante, esta medida no fue acompañada de otras acciones que atendieran, de manera adecuada, el aumento masivo de estudiantes y una mayor demanda de maestros, lo que fue en detrimento de la calidad de la enseñanza.

El gran aumento de la población con educación secundaria llevó a que crezca de forma exponencial la expectativa de acceder a la educación universitaria, vista como un mecanismo expeditivo de ascenso social. Hubo por tanto una fuerte expansión de la educación superior promovida desde el Estado. Y, en este proceso, las mujeres no se iban a quedar atrás.

De seis universidades públicas que existían en 1917, pasaron a ser nueve en 1959, y para la década del sesenta funcionaba ya un total de treinta universidades, veinte de las cuales eran universidades públicas (Díaz, 2008). La participación de las mujeres en la vida universitaria entonces fue en aumento. Datos de 1960 señalan que, entre los ingresantes a las universidades, hubo un 27% de mujeres, y que las mujeres representaron un 25,4% de los matriculados. En 1970, la proporción de mujeres matriculadas fue de 30,3% (Díaz, 2008).

Lo sucedido en la Universidad de San Marcos, la más antigua de América, puede ilustrar con claridad el proceso de expansión de la educación superior durante el periodo que va de los años treinta a los sesenta. Este centro de estudios ha sido escenario del ingreso paulatino de sectores que antes de la década del cuarenta no habían tenido acceso a este nivel educativo, y entre los cuales se encontraban también las mujeres.

En las décadas del cuarenta y cincuenta, la universidad peruana pasó por un proceso democratizador que permitió el acceso a todos los sectores sociales del país, en especial a los más excluidos (Garfias, 2015). De acuerdo con el Censo Universitario de 1957, primer censo realizado sobre la materia, en la práctica había estudiantes de casi todas las provincias del país. Las mujeres postulantes a la Universidad de San Marcos, tal como ocurrió en el resto del país, fueron aumentando en número y presencia. Así, de representar un 25,2% en 1950 pasaron a ser 33% del total de postulantes en 1960. Y al analizar la data desagregada por sexo de la población de ingresantes en 1960, se podía apreciar que las mujeres constituían un 29,9% (Garfias, 2015). Ellas provenían de colegios públicos, principalmente de Lima.

Sin embargo, los patrones diferenciadores de género se mostraron vigentes en la vida universitaria, incluso en este periodo democratizador. Tal como venía sucediendo desde mucho antes, carreras que suelen otorgar mayor prestigio social, como Derecho y Medicina, continuaron siendo lugar privilegiado de los varones, ya que las mujeres estudiantes en 1957 representaban solo alrededor del 7%.

En Ciencias Económicas había un 16% de mujeres, mientras que en otras ramas del saber, como en la Facultad de Letras, de menor prestigio social, aumentaba la presencia de mujeres a un 27% del total de matriculados, presencia que subía de manera

considerable en aquellas carreras tradicionalmente asignadas a las mujeres. De esta manera, un 50% del alumnado de Educación estaba representado por mujeres, en tanto que la totalidad de estudiantes de Obstetricia eran mujeres (Garfias, 2015).

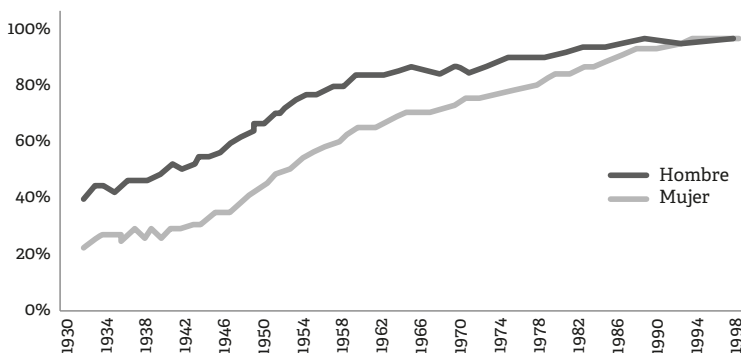
En la década del sesenta se produjo en la Universidad de San Marcos una «desmedida expansión de la matrícula, el declive de la calidad de la enseñanza y la salida de jóvenes de estratos sociales altos de esa institución, que pueden definirla como la etapa de masificación» (Garfias, 2015, p. 110). Los datos de 1960 muestran además que mientras un 25% de mujeres se matriculaba, solo llegaba a graduarse un 17%. Es probable que factores como los embarazos imprevistos y las demandas de la crianza de los hijos se interpusieron; la carencia de medidas de apoyo adecuadas les impidió la conclusión de los estudios.

La fuerte demanda por la educación superior universitaria a nivel nacional no tuvo una adecuada respuesta por parte del Estado en términos de inversión, lo que tuvo efectos negativos en la calidad de los servicios educativos de las universidades públicas. Al mismo tiempo, las universidades y el movimiento estudiantil se politizaron, en reflejo de lo que ocurría en otros espacios de lucha social y sindical, que involucraron también a las mujeres, aunque con una baja *performance* y con un discurso que ni estimulaba ni aprobaba una mayor participación femenina. Como en otros asuntos, está pendiente la tarea de conocer mejor la historia de la participación de las mujeres en el movimiento estudiantil peruano.

Mirando en perspectiva el periodo y analizando los resultados referidos a la culminación de la educación primaria y secundaria a nivel nacional, se evidencia un lento proceso de cierre de la brecha de género en educación y la persistencia de diferencias importantes hasta finales de los años sesenta, en

donde el cierre de la brecha se acelera. Los gráficos siguientes permiten apreciarlo:

GRÁFICO 1. Proporción de personas de 17 y más años que han culminado la educación primaria por sexo. Nacidos de 1930 a 1998.



Fuente: Guadalupe *et al.* (2006), basado en ENAHO 2004-2015³⁰.

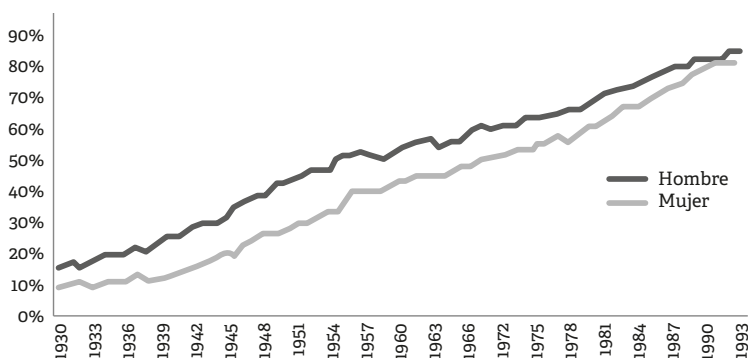
Como se puede apreciar en el Gráfico 1, el 27% del total de mujeres mayores de 17 años nacidas en 1930 había culminado la educación primaria, mientras que este porcentaje era de 44% para los hombres, mostrando una brecha de género de 17 puntos. Dicha brecha se amplió en las siguientes generaciones, llegando a un punto máximo de 23 puntos entre los hombres y mujeres nacidos en 1948. Sin embargo, luego la brecha empezó a cerrarse. Así, del total de mujeres nacidas en 1968, el 74% contaba con educación primaria completa, mientras que este porcentaje alcanzaba el 87% de hombres, lo que implicaba una

30 La información sobre los porcentajes de hombres y mujeres según nivel educativo alcanzado son escasos para el periodo anterior a los ochenta. Un indicador alternativo, utilizado por Guadalupe *et al.* (2016), es analizar el nivel educativo alcanzado, según año de nacimiento. De esta forma, es posible saber, para la población que nació en el año x, qué porcentaje contaba con, por ejemplo, educación primaria completa. Este indicador no es igual al porcentaje de la población con educación primaria completa en el año x, pero aun así es muy informativo y permite ir más atrás en el tiempo.

brecha de 13%. Como se observa en el gráfico, este lento proceso de reducción de la brecha entre mujeres y hombres según año de nacimiento continuó en las siguientes generaciones.

En lo que respecta a la culminación de la educación secundaria, se puede apreciar el siguiente comportamiento en la brecha de género:

GRÁFICO 2. Proporción de personas de 22 y más años que han culminado la educación secundaria. Nacidos de 1930 a 1993.



Fuente: Guadalupe *et al.* (2016), basado en ENAHO 2004-2015.

Del total de mujeres mayores de 22 años nacidas en 1930, el 10% había culminado la educación secundaria, mientras que este porcentaje era de 16% para los hombres, lo que implicaba una diferencia de 6 puntos entre varones y mujeres. La brecha se amplió en las siguientes generaciones, llegando a un máximo de 16 puntos para los hombres y mujeres nacidos en 1956, pero que luego empezó a reducirse. Es así que, para los nacidos en 1968, la brecha ya era de 12%.

La educación abrió puertas a las mujeres, aunque no lo suficiente para que salgan de su encasillamiento en la domesticidad. Con Odría se opera una paradoja: la aprobación del voto

ciudadano produce una apertura importante para las mujeres, pero bajo una lógica de captación populista, es decir, incluyendo a las mujeres bajo la misma lógica residual encontrada en periodos anteriores. Sin embargo, las experiencias diversas en los diferentes espacios por los que transitaron las mujeres en este inquietante periodo van a ir gestando cambios en las mentalidades y en las formas de ir asumiendo cada vez mayor autonomía ciudadana y personal.

4

Democratización de la educación e institucionalización del movimiento de mujeres, 1968-1989

Las transformaciones que se produjeron en este periodo cambiaron mucho al Perú. Sectores sociales anteriormente excluidos ganaron presencia pública. La educación dejó de ser una demanda prioritaria de las mujeres, en tanto su acceso a todos los niveles del sistema educativo estaba cada vez más garantizado, aunque con profundas desigualdades en las zonas más alejadas del país. Cabe agregar que la expansión del sistema educativo ocurrida en estas décadas atendió sobre todo a la cobertura y poco se hizo por cuestionar los contenidos que reforzaban aquellas desigualdades.

El escenario resultante fue la presencia masiva de mujeres en la educación primaria, en aumento en la secundaria y cada vez mayor en las instituciones de educación superior. También fueron tiempos de una participación cada vez más significativa de las mujeres en espacios de organización y participación política y social como los sindicatos y los partidos políticos, en donde empezaron a disputar a los varones la dirección de las instancias de decisión y los nuevos movimientos sociales.

Al mismo tiempo, en la década del ochenta, ante una de las más severas crisis económicas de la historia nacional surgida a

consecuencia de la disminución de los precios de las materias primas y el crecimiento de la deuda externa, la hiperinflación y el fenómeno de El Niño (Contreras y Cueto, 2015), se activó la protesta colectiva desde el campo popular, propiciando el surgimiento de organizaciones de mujeres para la sobrevivencia.

En este interesante periodo se fueron dibujando tres dinámicas entre las mujeres: un sector que abandonó los partidos políticos y gremios para crear organizaciones feministas dedicadas a la defensa de los derechos de las mujeres; otro sector que se mantuvo dentro de las organizaciones políticas, articulando contradicciones de clase y de género y promoviendo democracia interna e igualdad; y un tercer sector de mujeres que aprendió a organizarse para sobrevivir a través de los comedores populares y los comités del vaso de leche, muy celoso de su autonomía frente al Estado y la sociedad civil.

Las reformas emprendidas durante el gobierno militar iniciado en 1968 coincidieron con el momento en que el movimiento internacional de mujeres retomaba el camino hacia una expresión más propia, buscando los canales más adecuados para fortalecerse a nivel colectivo. Se configuraron, asimismo, diferentes formas de relacionamiento de las mujeres con el Estado, que oscilaron entre la integración corporativizada y la férrea oposición, que si bien les permitieron mayor visibilización y reconocimiento, en especial a las de los sectores populares, no lograron posicionar sus temas de agenda en el centro del debate público.

4.1. El Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas

Desde finales de la década del cincuenta se venía exigiendo un cambio sustancial en el régimen de propiedad de la tierra y

en el sistema de dominio oligárquico. Todo esto se expresó en las luchas campesinas ocurridas entre los años 1945 y 1965 en la sierra sur y central del país, en donde las mujeres campesinas estuvieron presentes en cada toma de tierras y luchando, hombro a hombro, con sus compañeros:

Como joven cronista asistí al desfile en Huarcocondo y en la pampa de Anta, a los masivos batallones de mujeres indígenas, que tomaban dos veces posesión de la tierra. Primero echando a los ganados del hacendado y luego, gesto ritual, sentándose a hurtadillas sobre el pasto, para poseer simbólicamente la recuperada tierra. (Neira, 200, p. 19)

Con invasiones y recuperaciones de haciendas protagonizadas por los campesinos bajo el lema «tierra o muerte» y el surgimiento del sindicalismo agrario, se expresó la creciente politización de un sector popular históricamente marginado (Flores Galindo, 1976).

La persistente explotación de la población campesina e indígena y otros factores confluyeron para que un sector progresista de militares, concientizados por los postulados de la teoría de la dependencia y otras ideas críticas sobre la situación en América Latina, decidiera tomar el poder en 1968. Las constantes acusaciones de corrupción del régimen y la controversia generada por la poco transparente negociación de contratos de explotación petrolera del gobierno de Belaúnde con la International Petroleum Company debilitaron su legitimidad y fueron el detonante del golpe militar, realizado el 3 de octubre de 1968.

Asumido el poder, el gobierno liderado por el general Juan Velasco Alvarado (1968-1975), decidió realizar cambios drásticos que incluyeron, entre otras medidas, una profunda reforma

agraria en la sierra, la nacionalización del petróleo y la afectación del régimen de propiedad de las grandes empresas, así como una reforma educacional. Se estaba ante un Gobierno con preocupación social, que buscó involucrar a los sectores menos favorecidos de la sociedad peruana, incluyendo entre ellos a las mujeres³¹.

4.1.1. ¿Qué buscaba el gobierno revolucionario de Velasco Alvarado con las mujeres?

En el marco de un enfoque corporativista, de «revolución desde arriba», el gobierno militar promovió la participación social de los sectores populares. Creó en 1972 el Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS), que organizó a las comunidades campesinas y a las ligas agrarias, así como a las recién formadas cooperativas agrarias y sociedades agrarias de interés social, impulsando la formación de la Confederación Nacional Agraria en octubre de 1974. Asimismo, promovió la creación de comunidades industriales, conformando la Confederación Nacional de Comunidades Industriales. Todo este esfuerzo tuvo como objetivo que las Fuerzas Armadas pudieran tener bajo control a los trabajadores organizados; esta situación generó, como es de suponer, la oposición de los sectores más radicalizados, en particular, los vinculados a la izquierda maoísta.

Estas iniciativas de reforma social y la promoción de la participación de las mujeres de sectores populares coincidieron con las demandas del movimiento de mujeres en el país, en lo que se denominó la segunda ola del feminismo, favorecida por el inicio de la Década Internacional de la Mujer establecida por Naciones Unidas. Durante este gobierno se crearon

31 Cabe señalar que las mujeres campesinas no fueron beneficiarias directas de la reforma agraria, ya que solo se consideró como tales a los jefes de hogar mayores de 18 años que trabajaran directamente la tierra.

instancias para incentivar la participación de la mujer y su revaloración, desarrollando una narrativa simbólica con representaciones femeninas poderosas, reflejada tanto en la propaganda del régimen como en los textos escolares. En esa línea se creó, en 1973, el Comité Técnico de Revaloración de la Mujer (COTREM), con la función de coordinar a las organizaciones femeninas de sectores populares.

En 1974 se aprobó el Plan Inca, el programa de gobierno del régimen, cuyo Objetivo N.º 23 abordó la revaloración de la mujer, planteando la igualdad en derechos y obligaciones entre hombres y mujeres, la eliminación de toda discriminación y la promoción de la participación social de la mujer y el libre ejercicio de sus responsabilidades, en los distintos niveles de decisión de la sociedad.

El año 1975, declarado por Naciones Unidas como el «Año Internacional de la Mujer», fue reconocido por el Gobierno como el «Año de la Mujer Peruana» y se creó el Consejo Nacional de la Mujer Peruana (CONAMUP), desde el cual se promovió la formación e institucionalización de organizaciones de base de mujeres en todas las organizaciones populares, buscando canalizar la voz de las mujeres a través de las organizaciones sociales e instancias que él mismo promovió. Sin embargo, al igual que en otros periodos, se instrumentalizaba a la mujer en tanto trabajadora y madre de familia, realzando sus cualidades morales para ponerlas al servicio de la revolución en curso. Su apuesta no incluyó develar las subordinaciones y las causas de las diferencias entre los sexos, establecidas en la estructura patriarcal peruana.

Algunas feministas, con vínculos en el Gobierno, desarrollaron un discurso propio, que dio paso a pronunciamientos y demandas colectivas al Estado. Una de esas mujeres fue Helen

Orvig (1925), quien desde su columna de opinión en el diario *Expreso* formuló sus ideas feministas sobre la condición de la mujer peruana. Orvig, de nacionalidad noruega, llegó al Perú con su esposo, el filósofo y educador Augusto Salazar Bondy, uno de los principales impulsores de la reforma educativa. Ella escribió acerca del trabajo de la mujer, la familia y las relaciones familiares, la igualdad de la mujer y su alienación por medio del consumo y también sobre los efectos de la revolución en las mujeres. Resaltó la importancia de que cada mujer «pudiese decidir cuántos hijos quiera tener, si tuviese quien los cuide mientras trabaja y si se le concediese acceso, sin discriminación por sexo a cualquier tipo de trabajo —no solo a los de sueldos más bajos—, y con el pago para el mismo trabajo para hombre y mujer»³² (citada en Barboza, 2013, p. 112). Su compromiso y amor al Perú hizo que, incluso después de la temprana muerte de su esposo, permaneciera aquí para asumir la dirección del Centro de Documentación de la Mujer, que aportaría mucho a la memoria colectiva de las mujeres y a los estudios de género.

Este clima de cambio fue aprovechado por las agrupaciones feministas para consolidarse y posicionar sus temas de agenda y sus demandas en el movimiento de mujeres. Ana María Portugal y Cristina Portocarrero, artistas feministas, se manifestaron de manera reiterada en favor de la liberación de la mujer y la movilización colectiva para aportar a la revolución desde un profundo cambio cultural (Barboza, 2013).

Hubo encuentros y desencuentros con el gobierno militar, los cuales dejaron al movimiento de mujeres al margen de la agenda pública. El punto de quiebre en esta compleja relación, estando ya Morales Bermúdez en el poder, fue la suspensión

32 «La revolución de la mujer», artículo de Helen Orvig, publicado en el diario *Expreso*, el 11 de setiembre de 1970.

de los servicios de planificación familiar prestados por el Estado en octubre de 1979, lo cual afectó directamente el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo y su sexualidad, pese a la alta tasa de fecundidad existente en el país. Sin considerar los resultados de un exhaustivo informe sobre población³³, el Gobierno se alineó con los sectores más conservadores de la Iglesia católica, bajo una ideología pronatalista (Chávez, 2019).

El general Morales Bermúdez (1975-1980), representante de sectores conservadores dentro del Ejército, aprovechando el delicado estado de salud de Velasco y la crisis en la que estaba cayendo el régimen, dio un golpe de Estado. Una vez en el poder, desmontó las reformas sociales emprendidas por Velasco, planteó el retorno al sistema democrático y convocó a una Asamblea Constituyente. La nueva Carta Magna hizo importantes modificaciones respecto del derecho ciudadano de las mujeres, al garantizar el voto universal e irrestricto.

4.1.2. La participación de las mujeres en la reforma educativa de 1972

La reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas se respaldó en un informe publicado en 1970, llamado el Libro Azul³⁴, que evaluó la situación de la educación en el país y recomendó un cambio radical de enfoque para contribuir

33 En la década del setenta, el promedio de hijos por mujer fue bajando muy lentamente hasta alcanzar los 6 hijos por mujer, llegando a 5,20 en 1981 (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2001).

34 Este informe fue producto del diálogo entre especialistas de muy diversa formación y experiencia, quienes coincidieron en la necesidad de transformar el sistema educativo peruano. Tomó en cuenta, además, planteamientos de Luis E. Valcárcel y José María Arguedas respecto de la educación en las áreas rurales y de José Antonio Encinas acerca del rol social de la escuela, la necesidad de educar en democracia y de forjar una educación para la vida, así como la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (Oliart, 2013).

al desarrollo nacional, superar la dependencia reforzando la identidad nacional e impulsar un profundo cambio social.

La reforma educativa propuso superar antiguos esquemas pedagógicos, postulando la necesidad de desarrollar conciencia crítica e incorporando la participación de la comunidad. Tuvo un carácter profundamente político, ya que los cambios a impulsar apuntaban a transformar las relaciones internas de poder para la democratización de la sociedad peruana (Oliart, 2013). Señalaba la integración de los sectores discriminados a partir de «una educación liberadora, crítica y no alienada» (Oliart, 2013, p. 28) que los conectara con lo que Salazar Bondy llamó «la peruanidad». Un ejemplo fue el Programa Nacional de Alfabetización Integral, que recogió las propuestas de Paulo Freire (Oliart, 2013).

La implementación de la política educativa desde el Estado conllevó una reestructuración organizativa del sector, una redefinición de los niveles educativos, una renovación curricular y distintas medidas tales como la oficialización del quechua como segunda lengua y la obligatoriedad del uniforme único para los escolares de todos los centros educativos del país, tanto privados como públicos. (Muñoz, 2006, p. 73)

El artículo 11 de la Ley N.º 19326, Ley General de Educación, del 24 de marzo de 1972, redactado por Helen Orvig, señalaba que la educación apuntaría a la revalorización de la mujer, dándole oportunidades para desarrollarse a plenitud y en libertad. Dicha revalorización planteaba un régimen de coeducación en la instrucción básica, capacitación laboral de todo tipo para las mujeres, educación familiar para la corresponsabilidad, concientización respecto del rol de la mujer en la sociedad y

prohibición de mensajes contrarios a la dignidad de la mujer o que refuercen estereotipos y una cultura de dominación (Barboza, 2013). Se estableció así el Comité Técnico de Revaloración de la Mujer (COTREM)³⁵. La coeducación permitió hacer algunos avances hacia un trato más igualitario entre niños y niñas, pero no hubo acciones específicas dirigidas a atender las diferencias de género en la escuela, sobre las cuales recién se empezaba a discutir en los años setenta.

Para la implementación de la reforma se diseñaron programas de reentrenamiento de docentes, convocando a concurso a maestros y maestras de todo el país, que luego de un proceso de selección cuidadosa fueron preparados para hacerse cargo de los procesos de reentrenamiento del personal docente. Durante dicho reentrenamiento, a cargo del equipo formulador de la reforma educativa, se abordaron los conceptos pedagógicos fundamentales de la reforma: la crítica, la creación y la cooperación, y se les brindó pautas para guiar sus intervenciones prácticas sobre el terreno.

Todos estos esfuerzos mostraron sus efectos. Entre 1961 y 1981, el analfabetismo a nivel nacional se redujo en 20,8 puntos porcentuales y el analfabetismo rural descendió 19,8 puntos, pero los mayores cambios se dieron en la situación de las mujeres, ya que en el periodo intercensal 1961-1981, el analfabetismo pasó de ser 51,7 a 26,1% (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 1997)³⁶.

35 El COTREM fue aprobado en 1972 mediante el Decreto Supremo N.º 16 del sector Educación. En 1975 estuvo integrado por representantes de SINAMOS, de los ministerios de Educación, Trabajo, Agricultura, Salud y Pesquería, así como de la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO, del Frente de Mujeres y del Movimiento Familiar Cristiano (Barboza, 2013).

36 Sin embargo, en 1981 había departamentos del país, como Ayacucho y Huancaavelica, en donde las mujeres analfabetas representaban más del 55%, y otros en donde rondaba el 40% (Cajamarca, Cusco, Huánuco y Puno).

Asimismo, entre 1972 y 1981 se apreció un leve incremento en la proporción de mujeres de 5 años a más con nivel educativo de primaria (de 45,2 a 48,7%) y secundaria (de 42,8 a 45,7%) y un aumento más significativo en la educación superior femenina que pasó de 32 a 37,7% en 1981 (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 1997).

4.1.3. El gobierno militar y el SUTEP

Entre 1968 y 1980, el número de docentes se incrementó en un 30% (Cardó, Díaz, Vargas y Malpica, 1989). La reforma educativa planteaba un proceso de revisión crítica al modelo pedagógico vigente, asignando un rol central al magisterio. De acuerdo con Soledad Lozano³⁷, exdirigente nacional del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP), «así como tuvo aciertos, tuvo también muchísimos defectos y errores. Uno de los principales fue que esa reforma nunca se discutió con los maestros» (entrevista personal, 20 de mayo del 2021), lo cual provocó su rechazo inmediato. La decisión de congelar la aplicación de Ley N.º 15215, Ley de Estatuto y Escalafón del Magisterio Peruano, promulgada el 12 de noviembre de 1964 por Belaúnde, que dejó sin aplicar medidas clave como el incremento gradual del salario docente y el cierre masivo de 100 de las 130 escuelas normales existentes entre 1968 y 1976, aduciendo que respondían a criterios políticos, empeoraron aún más esta situación (Contreras y Oliart, 2014).

Por otro lado, lo político también entró a tallar. En 1972, la dirección del sindicato docente fue asumida por el Partido Comunista del Perú-Patria Roja, de orientación maoísta y en

37 Soledad Lozano, maestra y combativa dirigente del SUTEP, fue la primera mujer que ocupó la secretaría general de este sindicato en 1992. Luego, muchas maestras más lograrían ocupar cargos de dirección en este ente gremial.

abierta oposición a la dictadura militar. Poco tiempo antes, la creación del SUTEP había permitido superar el fraccionamiento del magisterio y fortalecer su organización.

Hubo fuerte hostilidad del SUTEP hacia la reforma educativa, aunque muchos maestros se involucraron en su aplicación. «Los sindicatos estaban ahí para fastidiarnos. Siempre aparecían y, de hecho, entre los reentrenados estaban también los sindicalistas. [...] Bueno, guerra contra la reforma. Fue terrible. Nos perseguían. Nos pintaban la cara por asistir a nuestros entrenamientos [...]» (A. Martínez de Muñoz, comunicación personal, 25 de abril del 2021).

Los años 1978 y 1979 fueron los más difíciles en la relación entre el SUTEP y el gobierno militar, que para entonces ya había abandonado sus ideales de cambio social. Fueron históricas las huelgas nacionales del SUTEP de 1978, que duró 81 días, y la de 1979, que se sostuvo 118 días, en las que el magisterio sufrió la dura represión del régimen militar, la cárcel y los despidos masivos, en un contexto de grave crisis económica.

Aunque en las huelgas la mayoría de maestras mantenía bajo perfil, asumiendo la olla común y la recolección de víveres para la alimentación de los huelguistas, encasilladas en los roles tradicionales de género, estaban en la primera línea al momento de enfrentar a las fuerzas del orden. El SUTEP, una organización principalmente integrada por mujeres, era dirigida por varones hasta 1992, en que se eligió a Soledad Lozano como secretaria general.

[...] y en plena juramentación, connotados dirigentes gremiales, no tengo necesariamente que decir los nombres, me decían, entre broma y serio, cómo es posible que un sindicato tan grande, tan prestigioso como el SUTEP, esté dirigido por una mujer [...]. (Soledad Lozano, comunicación personal, 20 de mayo del 2021)

4.2. Las mujeres van ocupando otros espacios públicos

Fernando Belaúnde Terry (1980-1985) asumió de nuevo el gobierno luego de ganar las elecciones nacionales. Heredó un aparato estatal mucho más amplio, complejo y burocrático que el que dejara en 1968, y tuvo que dialogar con sectores sociales antes excluidos, muy claros en sus demandas y conscientes de su poder³⁸.

Un gesto significativo de Belaúnde al iniciar su segundo gobierno fue recontractar a los maestros despedidos y reabrir las escuelas normales de provincias que el gobierno militar cerró, en un afán de congraciarse con el magisterio y su beligerante sindicato, asistiendo al desmontaje de la reforma educativa.

Belaúnde aprobó por fin la Ley N.º 24029, Ley del Profesorado, del 14 de diciembre de 1984, que consideraba la situación específica de las maestras: «Todo lo acumulado en las luchas de la década del ochenta creo que se plasmó, porque la Ley del Profesorado, la 24029, reconoce algunos derechos para las maestras que no habían sido reconocidos» (Soledad Lozano, comunicación personal, 20 de mayo del 2021).

Fue también la época en que Sendero Luminoso empezó su lucha armada, en pleno proceso de elecciones para la Asamblea Constituyente de 1978. La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR)³⁹, creada en 2001, reporta que, entre 1980 y 1990, cerca de 20 000 docentes abandonaron el magisterio por la violencia

38 En 1980 se llevaron a cabo 739 huelgas que involucraron a 481 000 trabajadores. En 1981 hubo 871 huelgas acatadas por 857 000 trabajadores. En 1982, el número de huelgas fue de 809 y los trabajadores adheridos a ella fueron 572 000. A estos datos se suman, para completar una adecuada comprensión del periodo, las consecuencias del conflicto bélico con Ecuador en 1981, las elevadas pérdidas económicas derivadas del fenómeno de El Niño en 1983 y, por último, la crisis internacional de la deuda externa que afectó severamente la producción y las finanzas del país (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, tomo III, p. 14).

39 El 4 de junio del 2001, mediante el Decreto Supremo N.º 065-2001-PCM se creó la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Tuvo el encargo de investigar el proceso de conflicto armado interno producido en nuestro país desde mayo de 1980

de Sendero Luminoso y la severa crisis económica (2003, tomo III, p. 583). A ello se sumaron las prácticas desarrolladas por el APRA a partir de 1985, en la colocación irregular de sus militantes en puestos públicos (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, tomo II, p. 578). El primer gobierno de Alan García Pérez (1985-1990) estuvo en entredicho por acusaciones frecuentes de abuso de poder en la gestión pública. Su relación con el SUTEP tampoco fue armoniosa, pues el magisterio se mantuvo en la oposición política, reforzada por la falta de atención a sus demandas, lo que llevó a frecuentes huelgas y paralizaciones.

Fue la primera vez que se designó a mujeres como ministras de Estado. En el sector Educación se nombró a Mercedes Cabanillas Bustamante (1987-1989) y en el sector Salud, a Hilda Urizar Peroni (1987-1988), ambas militantes del APRA. Durante la gestión de Cabanillas, merced a la presión del SUTEP se promulgó la reglamentación de la Ley del Profesorado antes mencionada, mediante Decreto Supremo N.º 019-1990-ED. No obstante, cabe señalar que no se impulsó ninguna acción específica dirigida a mejorar la situación educativa de las mujeres.

4.2.1. Las mujeres y el conflicto armado: de un lado y del otro

La tercera parte de los acusados de actos terroristas atribuidos a Sendero Luminoso durante el conflicto armado interno fueron mujeres. De los 19 miembros del Comité Central del Partido, ocho fueron mujeres, en tanto que en su Politburó integrado por cinco miembros había dos integrantes femeninas. El senderismo declaró, asimismo, que un 40% de su militancia estaba compuesta por mujeres (Kirk, 1993). Resulta paradójico que desde una

hasta noviembre del 2000, así como de proponer medidas para lograr la paz entre peruanos. Su *Informe final* fue presentado el 28 de agosto del 2003.

organización jerárquica y violenta como el Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso se haya promovido tanto la participación de las mujeres, incluso en su más alta jerarquía. No es casual que se haya aprovechado la imagen de Edith Lagos, joven senderista abatida por las fuerzas del orden, como símbolo de su lucha buscando canalizar las simpatías del pueblo.

En la mitología andina, la leyenda de los hermanos Ayar, rescatada por María Rostworowski, recoge dos figuras arquetípicas femeninas: Mama Ocllo, la madre hogareña y agricultora, y Mama Huaco, la mujer guerrera con poder: «La dicotomía de la debilidad y la dureza» (Kirk, 1993, p. 18). Como se ha podido ver, la historia oficial ha sancionado con el olvido a las mujeres que se vincularon a la guerra. De Micaela Bastidas, por ejemplo, poco se ha dicho de su habilidad como estrategia militar en uno de los más importantes levantamientos contra el Imperio español ocurridos en América. Algo similar ocurrió también con Francisca Zubiaga, la Mariscala, una mujer capaz de dirigir a la tropa en plena batalla. Sendero Luminoso jugó de manera perversa con este arquetipo femenino, entrenando a sus jóvenes para asumir con fiereza el dar el tiro de gracia o asesinar sin piedad a quienes se les opusieran.

Las mujeres de Sendero Luminoso creyeron en la tesis de que la lucha de la mujer estaba íntimamente vinculada a la de la clase obrera, y que la triple opresión —estatal, familiar y marital— sería superada al derrotar al Estado feudal. Asimismo, se convencieron de que la lucha armada era la vía adecuada para el cambio de la sociedad y que se las necesitaba para lograrlo (Henríquez, 2006). Sendero Luminoso ofreció a las mujeres un espacio de representación política y la promesa de que, como militantes, serían iguales a los varones (López, 2017), y así logró convocar a muchas jóvenes sedientas de justicia.

«La calidad de liderazgo que tenían esas chicas era increíble [...]. Las mujeres vuelven a ser visibles para mí en Ayacucho» (Marcia Roeder, comunicación personal, 27 de abril del 2021).

Sin embargo, pese al discurso favorable a la emancipación de la mujer, en la práctica interna de la organización senderista se mantuvieron las relaciones de subordinación de las mujeres. Se veía además al líder como un patriarca, como así lo presenta la CVR y otros testimonios sobre la condición de la mujer en Sendero Luminoso, donde se planteaba que al interior había la misma actitud machista que en otras organizaciones políticas.

Un sector atractivo para este grupo fue el magisterio, que le permitiría cooptar a la juventud a través de la escuela⁴⁰, utilizando así la propia estructura del Estado para subvertirlo. Hubo mujeres docentes que abrazaron esta causa por convicción propia o porque fueron presionadas por Sendero Luminoso.

Durante el conflicto armado, otras mujeres, las de las comunidades andinas y de la Amazonía, estuvieron entre dos fuegos, sufriendo amenazas, vejaciones y ataques por parte de Sendero Luminoso y de los miembros de las Fuerzas Armadas. El *Informe final* de la CVR reconoció los efectos particulares del conflicto armado en las mujeres desde una perspectiva de género (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, tomo III).

Pero las mujeres no se quedaron en el papel de víctimas, pues a partir de 1982 asumieron un rol activo en los comités de autodefensa. En una suerte de división del trabajo, los hombres hacían las rondas y portaban armas y las mujeres se ubicaban en posiciones estratégicas para ejercer la vigilancia, mientras pastaban sus animales. Si ocurría un enfrentamiento,

40 El llamado marxismo de manual, muy en boga en las organizaciones de izquierda en esta época, fue una herramienta utilizada por Sendero Luminoso para difundir su ideología.

entraban a participar directamente, comandando patrullas si habían sido entrenadas para usar armas de fuego o en funciones de soporte y alimentación (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, tomo III).

4.2.2. La difícil relación de las mujeres con los partidos políticos

Los partidos políticos de izquierda como, por ejemplo, el Partido Comunista Revolucionario (PCR), Vanguardia Revolucionaria (VR) y el Partido Comunista del Perú-Patria Roja (PCP-PR) atraerón mujeres progresistas que intentaron promover la discusión sobre la subordinación de las mujeres propia del sistema patriarcal y su lugar en la lucha contra la explotación del pueblo. Muchas militantes no estuvieron «dispuestas a esperar la resolución de los problemas estructurales», por lo que demandaron inmediata atención a la dimensión personal (Henríquez, 2006). Levantaron entonces el tema en sus encuentros y manifiestos, pero «[...] los partidos políticos no han sido capaces de asumir seriamente la problemática de la mujer. Se constata una incoherencia tanto al interior de los partidos como en la vida personal de los militantes⁴¹» (Henríquez, 2006, p. 19). Fanel Guevara, militante de izquierda, recuerda tener que hacer frente a dos tipos de segregación: «por ser provinciana y por ser mujer» (comunicación personal, 20 de abril del 2021).

Durante el Primer Congreso de Izquierda Unida (1989) se planteó una moción sobre la discriminación de la mujer y la falta de democracia interna. «Yo diría que la izquierda, desde el inicio, asumió a las mujeres como pareja de los compañeros. No tenían en absoluto ni un discurso ni una sensibilidad por

41 Primera Convención Nacional de Mujeres de la Unidad Democrática Popular (UDP), 1981.

las mujeres como personas activas en lo político» (Marcia Roeder, comunicación personal, 27 de abril del 2021). Las mujeres militantes debían esforzarse para ser consideradas aptas para dirigir: «Para mí fue un reto que no tomaran como una limitación mi condición de mujer [...]. Era un reto para mí que no se dieran cuenta de esos días [de menstruación]. Incluso habían hecho apuestas de eso, después me enteré [...]» (Fanel Guevara, comunicación personal, 20 de abril del 2021).

Las mujeres lucharon también para ocupar cargos de dirección en espacios de dominio masculino tradicionales. En esos años, la reforma en la enseñanza universitaria pública dio paso a la gratuidad de la misma, estableció el sistema de admisión con base en pruebas objetivas y planteó un ciclo básico de estudios generales, medida que causó el rechazo del movimiento estudiantil, fuertemente politizado (Garfias, 2015). En esas jornadas de lucha se hizo patente el machismo prevaleciente en la Federación de Estudiantes del Perú, que no aceptaba que la dirigencia estuviera a cargo una mujer⁴², cuya elección resultó de una discusión en la que se cuestionó la creación de la típica Secretaría de Asuntos Femeninos, porque restringiría el acceso de las mujeres a otros cargos de dirección (Fanel Guevara, comunicación personal, 20 de abril del 2021).

Fueron cada vez mayores los cuestionamientos al rol secundario asignado a las mujeres en los partidos políticos; así, luego de no encontrar espacio para incorporar sus reivindicaciones específicas, muchas de ellas decidieron al final abandonar la militancia partidaria y desarrollar otras formas de actuación organizada.

42 En 1985, las mujeres matriculadas en las universidades ya representaban al 36,3% (Díaz, 2008).

4.2.3. *Reactivación del feminismo en el Perú*

En los años setenta, la madre Rosa Dominga Trapasso, Timotea Galvin y Elena Sara-Lafosse, mujeres provenientes de grupos católicos, se desvincularon de la Iglesia, asumiendo una agenda feminista. Un poco más tarde, entre los años 1975 y 1980, con el trasfondo de las Conferencias Mundiales sobre la Mujer, feministas reunidas en el Movimiento de Promoción de la Mujer, el Grupo de Trabajo Flora Tristán, ALIMUPER y el grupo Creación y Cambio consolidaron espacios colectivos con grupos de autoconciencia y talleres de reflexión, entre otras acciones, avanzando con un discurso propio conectado a la realidad nacional. Provenientes de las clases medias urbanas, se pronunciaron por escrito y en movilizaciones callejeras, levantando consignas y reclamos que buscaron generar conciencia en la ciudadanía respecto de temas como el uso del cuerpo de la mujer como objeto sexual, los derechos reproductivos, entre otros.

Como se comentó antes, una vez roto el vínculo de las feministas con el gobierno militar, el feminismo orientó su atención a nuevos contenidos políticos que propugnaban «un lugar para la mujer no solo en lo público, sino también en lo privado. La maternidad, el aborto, la sexualidad, la anticoncepción, la violencia contra las mujeres, así como la violación sexual [...]» (Barrientos y Muñoz, 2014, p. 640). Este proceso coincide con la experiencia fallida de militancia partidaria y fue aquí que el feminismo retiró de su agenda el tema educativo, dejándolo en manos del Estado. Virginia Vargas, intelectual feminista e impulsora del movimiento, señalaba que

La preocupación fundamental de los feminismos en los años ochenta fue pasar de la negación al reconocimiento, recuperando,

en este proceso, la urgencia de explicitar la diferencia y develar el carácter político de la subordinación de las mujeres en el mundo privado y sus efectos en la presencia, visibilidad y participación en el mundo público. (2004, p. 12)

Luego, durante la década del ochenta, difíciles años marcados por el conflicto armado interno y los efectos de la estanflación generada por el gobierno de Alan García, la cooperación internacional apoyó de forma decisiva la consolidación de las ONG feministas y no feministas⁴³, bajo un modelo de organización profesionalizada (Barrientos y Muñoz, 2014).

Desde el Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán (1976) y el Movimiento Manuela Ramos (1978) se animó un debate sobre la finalidad del movimiento feminista. Mujeres como Ana María Portugal, Rosa Dominga Trapasso, Gina Vargas, Roxana Carrillo, Virginia Guzmán, Sara Beatriz Guardia, Narda Henríquez, Cecilia Olea, Blanca Fernández, Diana Miloslavich, Victoria Villanueva, Maruja Barrig y Susana Galdós, entre otras, dieron vida a esta discusión.

La discusión se daba entre quienes decían, con las intelectuales del Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, que el feminismo tenía que construirse con base en una «mirada abierta a todas las mujeres y sus problemas, y en particular, una reflexión radical desde el propio cuerpo» y las que demandaban, junto con las del Movimiento Manuela Ramos, que debía construirse «en función a las organizaciones de mujeres de base, en un

43 Hubo una reunión patrocinada por el Instituto de La Haya en octubre de 1978, para compartir la propuesta sobre mujeres en el desarrollo, que estimuló el interés de levantar un diagnóstico nacional. «Vienen a esta reunión y cuando salen, están totalmente convencidas de que hay que hacer un movimiento de mujeres. Todavía no se hablaba de feminismo. Se hablaba de movimiento de mujeres» (Marcia Roeder, comunicación personal, 27 de abril del 2021).

contexto de creciente crisis económica, inflación y surgimiento de movimientos populares» (Barrientos y Muñoz, 2014, p. 640).

Para Maruja Barrig, escritora y periodista feminista y fundadora del Movimiento Manuela Ramos, autoras anglosajonas como Elsa Chaney y Kate Young fueron clave para el desarrollo del pensamiento feminista en el Perú. Ser feminista era «una actitud visceral, que te salía de las entrañas. Era rebeldía, era búsqueda de otro tipo de parámetros en la vida, por lo menos eso fue mi caso» (Maruja Barrig, comunicación personal, junio del 2013).

El trabajo institucional influyó en las dinámicas de los centros de trabajo feministas creados en los años ochenta. De una primera etapa de cercanía con las organizaciones sociales populares, se pasó a una suerte de profesionalización con un nuevo acercamiento al Estado, «perdiendo en este tránsito —para otras— el sabor de las movilizaciones callejeras y/o creativas, innovadoras y audaces que marcaron su existencia y visibilidad en las décadas anteriores» (Vargas, 2004, p. 15).

Hubo también otras experiencias de ONG en provincias. En 1985, luego de un trabajo en educación popular, Marcia Roeder, Luisa Moreano y Tania Gutiérrez fundaron el Centro Amauta de Estudios y Promoción de la Mujer para trabajar con mujeres de los barrios populares del Cusco y de las zonas campesinas aledañas. Junto con Gina Gálvez, Agripina Flores, Nelly Páucar y Rosario Salazar asumieron los planteamientos de mujer en el desarrollo, los cuales estaban presentes en esa época⁴⁴, pero desde el respeto y la revaloración de la identidad cultural indígena.

44 Marcia Roeder participó de la experiencia realizada en 1978 con el Instituto de La Haya, que dio lugar al inicio de una reflexión más sistemática sobre mujer y desarrollo, como fue mencionado anteriormente.

4.2.4. *Las mujeres en los sindicatos y nuevos movimientos sociales*

Las mujeres sindicalizadas tuvieron que enfrentar, como en el caso del SUTEP, una estructura jerárquica y la valoración de atributos asignados a los varones, como la valentía, y espacios poco seguros y adecuados para las mujeres, como el de las largas asambleas nocturnas. Las mujeres fueron ganando mayor presencia y se lanzaron a disputar cargos de dirección con los varones y, asimismo, promovieron la conformación de nuevos sindicatos femeninos. En la lucha por el empleo y sus condiciones se les revelaron otras reivindicaciones más propias de su género, contribuyendo a su fortalecimiento personal y colectivo (Wehkamp, 1984).

La información estadística censal de 1972 y 1981, así como de las encuestas de hogares mostraban cierta segmentación en el mercado de trabajo que determinaba, por ejemplo, que la población económicamente activa femenina de 6 años a más fuera mucho menor que la masculina y que en 1981 esté presente en sectores económicos asociados a lo «femenino», es decir, en el sector servicios, con un 30,04%, y en el sector comercio, con 18,58%, habiéndose reducido en 6,32 puntos porcentuales en la industria, en donde las mujeres estaban mayormente empleadas en la industria textil, la de confección de prendas de vestir y en la industria del cuero (Guzmán, Cobián, Francke y Portocarrero, 1985).

En el caso de la industria textil, persistían los estereotipos de género que asociaban a las mujeres con trabajos sencillos, repetitivos, con bajo empleo de tecnología y poca fuerza física, pero que en cambio exigían agudeza visual y destreza manual, cualidades reconocidas como «propias de las mujeres»:

Estuvieron supeditadas a una inestabilidad laboral por medio de los contratos y expuestas a una precariedad en las condiciones laborales (horas de trabajo, jornadas laborales, puestos de trabajo, estabilidad y formación laboral, acoso sexual). También fue limitada su seguridad o protección social (pensiones de salud). (Salazar, 2020, p. 89)

Muchas mujeres tuvieron activa participación en los sindicatos. Los nombres de Olga Burgos, Ludvinda Yunkor y Ruth Tafur, del sindicato de confecciones de Beauty Form; de Ana Villafana, del sindicato de la Fábrica Texoro; y de Victoria Fuentes, quien con solo 20 años presidió la comunidad industrial de la fábrica de pantalones Cónsul, permiten recordar los esfuerzos en defensa de sus derechos en la década del setenta (Salazar, 2020).

Al reconstituirse la CGTP en junio de 1968, un varón asumió como secretario de Asuntos Femeninos. En 1975, Delia Zamudio, una mujer afroperuana, fue elegida como secretaria general del sindicato de Laboratorios Schering (Pisconti, 2017): «Era una de las pocas mujeres que había logrado romper el círculo vicioso de la dirigencia masculina en la federación. A los dirigentes no les gustaba que las mujeres fuéramos delegadas al congreso. Era una ofensa» (Zamudio, 1995, p. 115).

Al agudizarse la crisis económica de los ochenta, esta es enfrentada desde la acción organizada de las mujeres en los asentamientos urbano populares, a través de los comedores populares y los vasos de leche, apoyadas por sectores progresistas de la Iglesia católica y algunas ONG feministas.

La alimentación dejó de ser un tema privado para convertirse en público, y aunque los comedores populares ofrecieron a las mujeres un espacio de autoidentificación, de descubrimiento de capacidades y de liderazgo alternativo, no

cuestionaron la división sexual del trabajo que las restringe al mundo del cuidado. Fueron valiosos espacios de encuentro y de apoyo mutuo, aunque también recargaron todo el peso de la crisis económica sobre los hombros de las mujeres de sectores populares (Henríquez, 2006).

El conflicto armado interno afectó duramente a estas organizaciones de base que, pese a todo, se mantuvieron activas en esos difíciles años. La Central de Comedores Populares y la Federación del Comité del Vaso de Leche generaron un tejido social que sostuvo a las poblaciones afectadas por la pobreza, pero por eso mismo también las puso en la mira de Sendero Luminoso. Muchas de sus líderes fueron atacadas y asesinadas con crueldad. La CVR reportó que el 39% de las líderes femeninas muertas o desaparecidas formaban parte de estas organizaciones, la mayor parte a manos de Sendero Luminoso (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, tomo III).

Lo sucedido en Villa El Salvador da ejemplo de lo que se gestó en esos años. En 1983, la Primera Convención de Mujeres aprobó la conformación de la Federación Popular de Mujeres de Villa El Salvador⁴⁵ (FEPOMUVES). La FEPOMUVES logró que la Municipalidad de Lima le transfiriera el Programa del Vaso de Leche, constituyéndose en la primera experiencia de gestión directa de una organización de mujeres. «Siempre nos han dicho que los comedores o los Comités del Vaso de Leche adormecen al pueblo o sirven de colchón al sistema. Nosotras decimos que no es así, porque lo que hacemos es apostar por el autogobierno del pueblo [...]» (Moyano, citada en Miloslavich, 1993, p. 24).

45 Esta federación estaba constituida por 70 clubes de mujeres y congregaba a mujeres de un total de 26 880 familias. Coordinaba a todos los comedores populares, organizaciones del Programa de Vaso de Leche y clubes de madres de Villa El Salvador.

Desde la crítica a los partidos políticos y a su falta de democracia y de respeto a las organizaciones de mujeres, la FEPOMUVES decidió elegir a una candidata para que postule a las elecciones municipales. Esa dirigente fue María Elena Moyano (1958-1992), nacida en Barranco en una familia humilde que se trasladó a vivir en Villa El Salvador, entre esteras y arena. Villa El Salvador fue un asentamiento humano planificado por el gobierno de Velasco, situado a 25 km al sur de Lima, habilitado para contar con una zonificación urbana, que consideró áreas para vivienda, colegios, postas médicas, mercados, avenidas principales y una gran área para desarrollar una zona industrial y productiva. Moyano participó en los grupos de jóvenes reunidos alrededor del trabajo parroquial. Después tuvo una experiencia como animadora de educación inicial.

Moyano se fue forjando como dirigente a lo largo de la experiencia autogestionaria de Villa El Salvador. Cuando se formó la FEPOMUVES fue elegida como subsecretaria de organización. Luego fue su presidenta en dos periodos (1985 y 1988). Más tarde postuló con Izquierda Unida a la Alcaldía de Villa El Salvador, siendo elegida como teniente alcaldesa en 1989, cargo que ocupó hasta su muerte a manos de Sendero Luminoso.

Moyano representó a tantas mujeres que enfrentaron a la violencia terrorista de Sendero Luminoso, defendiendo el derecho a la vida. Como ella, otras mujeres dieron su vida o tuvieron que dejar el país en los difíciles años del terror. Escribe así a Emma Hilario, dirigente nacional de Comedores Populares, quien acababa de sufrir un atentado:

No te voy a decir que te cuides, porque muchas personas siempre nos dicen eso y al final nadie nos cuida y nos apoya. Solo nos queda, Emma, la fuerza real que sale de las entrañas, de lo más profundo

de nuestro pueblo oprimido. Solo con esa fuerza [...] será posible derrotar al terror. (Moyano, citada en Miloslavich, 1993, p. 45)

Este periodo muestra a las mujeres inmersas en intensos cambios: mayor visibilidad en diversos espacios de la vida social, experiencias de dirección en organizaciones complejas, consolidación del movimiento de mujeres, elaboración de un discurso propio desde el feminismo, consolidación de espacios de intervención institucionalizada, relacionamiento con el Estado en diferentes coyunturas... En suma, un sinnúmero de aprendizajes y lecciones que van nutriendo a las mujeres de manera individual y colectiva, evidenciando el inmenso potencial de las mujeres organizadas en el país. Un potencial que, sin embargo, no logra posicionar, ni a las organizaciones de mujeres ni a sus demandas y reivindicaciones, en el centro del debate nacional.

5

La exigencia de las mujeres por la igualdad de género, la visibilización de la violencia y el enfoque de género en la política educativa

Desde los años noventa ha habido un avance de las mujeres en distintos ámbitos y lugares de procedencia, pues algunas ocuparon cargos de poder en la esfera política, como en el Congreso y otras instancias, mientras que otras fueron profesionales que ingresaron al ámbito privado y a la administración pública, en el marco de los procesos de reforma y modernización del Estado. Las mujeres comenzaron a posicionarse en la esfera pública a través de los partidos u otras instancias de representación, así como de la profesionalización, inscrita en la meritocracia y la tecnocracia propias del modelo neoliberal que se implementa durante este periodo. Desde un sector del feminismo, las mujeres fueron incorporadas al Estado para implementar las acciones a favor de sus derechos, con los cuales, según los convenios internacionales, este se comprometió a cumplir y donde la disputa se presentó con relación al enfoque de género, en determinados periodos.

Fueron en estos intersticios que las mujeres impulsaron acciones a favor de la lucha por la igualdad y contra la

violencia de género, así como los logros de la política formal. La CVR, creada en el gobierno de Paniagua en junio del 2001 y establecida con Toledo entre 2001 y 2003, tuvo la finalidad de investigar las violaciones de los derechos humanos, como desapariciones, torturas, secuestros y asesinatos, durante el conflicto armado interno. Además de contar con un enfoque retributivo orientado a la justicia, la CVR incorporó un enfoque de género, siendo una de las primeras comisiones que abordaron un capítulo sobre la violencia sexual cometida contra las mujeres durante este conflicto. También fue la primera experiencia en América Latina en desarrollar audiencias públicas, y se innovó con audiencias especiales para las mujeres (Bueno-Hansen, 2020). Por otro lado, se ubica a las mujeres campesinas y urbanas organizadas políticamente como consecuencia del periodo de conflicto político armado. Destacan Angélica Mendoza (mamá Angélica) y Ofelia Antezana, quienes fundaron comités de familiares desaparecidos y refugiados, así como la creación de la Federación Departamental del Club de Madres de Ayacucho, cuya finalidad era la defensa de derechos humanos y la reivindicación económica, y donde participaron 80 000 mujeres afiliadas en 1995 (Bueno-Hansen, 2020); estas organizaciones se debilitaron con el tiempo. Asimismo, las organizaciones populares quedaron fragmentadas después de la estrategia de participación clientelar del gobierno de Fujimori (1990-1995 y 1995-2000), pues condicionó los beneficios a los miembros de estas organizaciones, así como a la población de los sectores pobres, a quienes el Gobierno apoyaba a cambio de respaldo, como fue el caso del Programa Nacional de Apoyo Alimentario (Blondet, 2002).

Este panorama evidencia una heterogeneidad de voces entre las mujeres, las que se configuran en una relación entre un

Estado y sociedad que plantean distintos objetivos y estrategias. Durante el régimen autoritario de Fujimori, que se caracterizó por un estilo populista (Cuenca, 2013), paradójicamente prolífico en un discurso favorable a las mujeres (Barrig, 2008), diversos sectores de ellas participaron en diferentes espacios del Estado, como un sector de las feministas y la sociedad civil organizada que desde sus espacios impulsaron sus propias agendas. En los años posteriores, la relación de las mujeres con el Estado osciló entre momentos de apertura a la participación ciudadana, como al inicio de la transición democrática (2001-2004) del gobierno de Toledo, caracterizado por continuar con las políticas neoliberales en el campo económico, así como el impulso a la modernización del Estado y la reforma de la descentralización, en el marco de un proceso de democratización, que contó con la participación ciudadana. En un contexto de ineficiencia del Estado, alto grado de corrupción y con bajas capacidades en la burocracia, el sector educación era el que presentaba una de las gestiones más ineficientes, donde los distintos actores evidenciaron serios problemas, especialmente en el desarrollo de los programas (Muñoz, Cuenca y Andrade, 2007). En los gobiernos sucesivos se presentaron momentos de tensión, donde la participación se fue dejando de lado, y en el sector educativo se privilegió un discurso tecnocrático. De forma progresiva, las desigualdades entre hombres y mujeres se visibilizaron con mayor frecuencia.

Durante este periodo se producen cambios respecto a los roles tradicionales de género, en especial de las mujeres, lo que se vio reflejado en el descenso sucesivo de la tasa global de fecundidad en el país. A inicios de los noventa (1991-1992), la fecundidad fue de 4 hijos por mujer y descendió a 2,2 hijos para los años 2017-2018 (Instituto Nacional de Estadística e

Informática, 2021). Este descenso se presentó en los ámbitos urbanos (2 hijos por mujer) y rurales (3,1 hijos por mujer), siendo en este último donde se presenta la tasa más alta (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021). Estos datos muestran cambios respecto al modelo maternalista, el cual fue predominante durante décadas del siglo xx. También sucedieron cambios en la diversidad de familias en este periodo. Si bien la familia nuclear seguía siendo el modelo preponderante del país (53,9%), este estaba compuesto por hogares nucleares con hijos, monoparentales y nucleares sin hijos, siendo este último el que se incrementó a lo largo de las décadas (de 4,7% en 1993 a 7,9% en el 2017), mientras que el modelo nuclear con hijos ha ido descendiendo (de 36,5% en 1993 a 32,4% en el 2017) (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019a). En los últimos años, la jefatura de los hogares nucleares ha cambiado, y la cantidad de mujeres que son jefas del hogar se incrementó (de 12% en el 2007 a 15,9% en el 2017) (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019a). Asimismo, la cantidad de los hogares nucleares monoparentales jefaturados por mujeres sin pareja es mayor que los jefaturados por hombres (11,3% y 2,4%, respectivamente) (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019a). El segundo tipo de hogar más común en el país es el hogar extendido (20,6%), seguido del hogar unipersonal (16,8%), hogar sin núcleo (6,2%) y hogar compuesto (2,5%) (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019a).

En este periodo, el Estado posicionó en distintos momentos la agenda en educación en correspondencia con los compromisos internacionales y donde las mujeres participaron, pero sin visibilizarse, como un movimiento con agenda propia en el tema educativo. Por el contrario, participaron en calidad de profesionales técnicas y expertas en el campo educativo,

ya sea de manera independiente o en organizaciones de la sociedad civil y en el Estado, así como sectores feministas que plantearon temas puntuales como el de los derechos sexuales y reproductivos. Lo común fue que todas estas mujeres se involucraran en las acciones de reforma que se iniciaron en los noventa durante el gobierno de Fujimori y que tuvieron continuidad hasta comienzos del siglo XXI. Una conquista relativa de las mujeres durante estas décadas ha sido el acceso de la educación a nivel nacional en educación básica y superior, en el contexto de masificación de la educación, sin que sea un proceso lineal y no exento de tensiones. No obstante, estos avances mostraron limitaciones en la búsqueda de la igualdad, ya que las desigualdades persistían y las brechas entre lo rural y lo urbano se incrementaron, así como en la población que se ubica en los niveles de pobreza, que en el 2019 alcanzó el 20,2% de la población (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021), siendo las mujeres quienes presentan mayor porcentaje de analfabetismo (8,6%) (Muñoz y Monzón, 2021) y se ubican en una posición de mayor marginalidad.

Durante la década del noventa y los primeros años del siglo XXI se incorporó la noción de género en las políticas públicas, aunque la falta de voluntad política hizo que este sea un proceso lento, con avances y retrocesos en las políticas y las distintas instancias de gobierno. En educación, un hito fue la aprobación del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) en el 2016, que incorporó un enfoque de género como un eje importante de la agenda educativa. A diferencia de años anteriores, donde la noción de género era reducida a un recurso técnico y el término era empleado como sinónimo de sexo, la definición del CNEB abordó explícitamente la problemática de las desigualdades y la necesidad de transformación de los

patrones de género tradicionales. Sin embargo, este avance buscó ser frenado por un movimiento conservador que, hasta la actualidad, busca eliminar el enfoque de género de las políticas públicas. Otro hito importante en estos últimos años es la participación activa de los diversos colectivos de mujeres con agendas feministas que salen las calles a partir de las marchas de Ni Una Menos en agosto del 2016, reclamando, entre otras cosas, el derecho a elegir sobre su cuerpo y en contra la violencia de género.

A lo largo de este periodo, las mujeres han llegado a la escena política, pero en su relación con el Estado han sido ubicadas en un rol de otredad, atendiendo demandas específicas, sin llegar a transformar las estructuras de dominación patriarcales. Solo recién en estos últimos años, la nueva generación de feministas posicionó este discurso de cambio en la agenda, pero todavía no logra articularse en una agenda común y en consenso con los diversos grupos feministas.

En los últimos años también se visibilizó la lucha y la participación política de mujeres campesinas y pueblos indígenas frente a la problemática de los conflictos socioambientales, la contaminación y el extractivismo minero, donde han sido objeto de una cruel violencia y de formas múltiples de represión dirigida a las mujeres líderes. Las mujeres indígenas y campesinas han venido protagonizando sus liderazgos en búsqueda de legitimar sus voces y que no se les criminalice. Entre los años 2011-2020, una de las mujeres más emblemáticas es Máxima Acuña, agricultora que fue denunciada por delito de usurpación y sufrió muchos vejámenes por demandar la destrucción de su casa y apropiación de sus terrenos por la expansión de la minera Yanacocha (Cajamarca) en el contexto del conflicto de Conga. También figura el Grupo de Pueblos Indígenas de

la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, que en 2016 impulsó una audiencia en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en Panamá, donde se trató el tema de la afectación de empresas extractivas en la soberanía alimentaria de los pueblos indígenas. En esta audiencia, Jackeline Binari Pangoa, dirigente machiguenga asháninka de la cuenca del Urubamba, resaltó la invisibilización de los efectos de las empresas extractivas en la salud y nutrición de las mujeres, problemas económicos y violencia conyugal (Silva Santisteban, 2017).

Las mujeres han tenido un rol fundamental al interior de los movimientos campesinos en diferentes momentos históricos; sin embargo, su historia todavía no ha sido narrada. Así, por ejemplo, en 1987 se conformó la primera Asamblea Nacional de Mujeres Campesinas —como parte de la Confederación Campesina del Perú—, cuya agenda fue «la revalorización del rol productor de las mujeres en la economía familiar y su reconocimiento como comuneras calificadas y propietarias» (Ramírez, 2021, p. 3). Asimismo, existen organizaciones de mujeres campesinas como la Federación Unitaria de Campesinos de Melgar y la Asociación Departamental de Mujeres Campesinas (Puno), espacios desde los cuales las campesinas participan y actúan sobre los problemas de sus comunidades. Sin embargo, no ha existido una articulación entre el feminismo y los movimientos campesinos de mujeres, porque plantean demandas diferentes y las feministas son vistas como burguesas por su enfoque orientado a la clase media y por la estructura jerárquica de la sociedad que dificulta el diálogo (Bueno-Hansen, 2020).

Finalmente, el actual momento de crisis sanitaria por la COVID-19 develó, desde el 2020, las desigualdades en Perú, que se evidenciaron en la caída del producto bruto interno (PBI), el retroceso de los niveles de pobreza que se había logrado —que

para ese año había ascendido al 30,1% (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021)—, el desempleo, que afectó sobre todo a las mujeres, y la poca capacidad del Estado en la atención de los servicios de salud y educación, dada su precariedad y baja institucionalidad.

5.1. Los noventa: mujeres y universalización de la educación, emergencia de la calidad educativa

Los años noventa fueron una época que significó distintos cambios para el país, pues se produjo la cancelación de los proyectos desarrollistas y nacionalistas de los años setenta y ochenta, y se dio paso —en correspondencia con el Consenso de Washington— a políticas neoliberales, las cuales, tras la caída del muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría, se convirtieron en el paradigma predilecto de varios países, especialmente en Asia y América Latina (Contreras y Cueto, 2015). Así, el Perú, durante el gobierno de Fujimori (1990-2000), bajo la inserción de un modelo de Estado neoliberal, populista y dictatorial, se reintegró a la economía mundial e inició un proceso de reformas que implicó una propuesta de modernización de la gestión pública.

Durante este periodo culmina la violencia política del conflicto armado interno (1980-2000), que deja al país sumido en una situación crítica, donde perdieron la vida y desaparecieron alrededor de 69 000 personas, de las cuales más del 75% eran de origen indígena, según la CVR (Comisión de Entrega de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004). Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru se desestructuraron por la captura de sus principales cuadros. En este proceso participaron organizaciones por la paz de

Ayacucho que habían surgido a finales de los ochenta y a inicios de los noventa, las cuales contribuyeron a atenuar el conflicto (Bueno-Hansen, 2020). Este proceso develó la discriminación étnica y las desigualdades existentes en el país.

En términos demográficos, el rostro del Perú cambió en los noventa, pues en esta década dejó de ser definido como un país rural. El predominio de lo urbano, que comenzó en los setenta, llegó a los dos tercios de la población peruana (68,7% urbano y 31,3% rural), además que para 1993 había 98,8 hombres por cada 100 mujeres (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 1996). Respecto a la economía, el Perú estaba en crisis en los primeros años de esta década y mejoró progresivamente. En 1991, el 57% de las familias tenía un nivel de gasto por debajo de la canasta mínima de consumo, siendo la población rural la más afectada. Para 1997, esta cifra se redujo a 51%. Del mismo modo, la tasa de pobreza pasó de 27% en 1991 a 15% en 1997 (Pascó-Font y Saavedra, 2001).

En estos años, las mujeres se ubicaron en distintas actividades económicas de la PEA. Según el censo de 1993, un 34% de mujeres de entre 15 a 64 años eran trabajadoras empleadas, 29% independientes y un 11% empleadas del hogar (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 1993; citado en Alarcón, 2001). Para 1999, el 39% de mujeres eran trabajadoras independientes, un 23% se ubicó en el trabajo doméstico no remunerado y un 22% eran trabajadoras empleadas (Encuesta Nacional de Hogares, 1999; citado en Alarcón, 2001). Estos datos evidencian las condiciones de inestabilidad y precarización en que se encontraban las mujeres, debido al proceso de desburocratización del Estado y a que la gran mayoría no logró insertarse en el aparato productivo, por lo que varias optaron por negocios independientes y pequeños (Alarcón, 2001).

Durante el régimen fujimorista, una de las agendas que impulsó el Gobierno fue el apoyo abierto hacia la participación de las mujeres, responder a sus problemas y formular políticas dirigidas a ellas, según el compromiso que asumió en la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer, realizada en Beijing, en 1995. En este evento se declaró la necesidad de transversalizar el enfoque de género en las políticas públicas para garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Muñoz, 2017). Fujimori participó con un discurso de reconocimiento a las causas feministas, y fue ovacionado en la Conferencia (Barrig, 2008). En esta perspectiva, se promovió la creación de distintas instancias que se dedicaron a trabajar problemáticas de las mujeres, como el Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano (PROMUDEH, actual MIMP) en 1996, el cual fue el único en la región en ese momento, y la Defensoría de la Mujer, adjunta de la Defensoría del Pueblo. Asimismo, en 1995, desde el Congreso se conformó la Comisión de la Mujer (Blondet, 2002).

Por otro lado, Fujimori convocó a un cuerpo de mujeres de distintas procedencias, orientaciones políticas y con intereses diversos. Eran mujeres profesionales que fueron ubicadas en distintos sectores del Ejecutivo y se enfatizó en las competencias técnicas y en la confianza y lealtad al mandatario (Blondet, 2002)⁴⁶. Estas mujeres ocuparon altos cargos en el sector público, como Gloria Helfer, de izquierda y del campo de la educación popular, que fue ministra de Educación, y la ingeniera

46 Blondet (2002) tipificó a las mujeres en los siguientes grupos según el cargo y la cercanía que tenían con el presidente: regias, políticas, orientales, mujeres intelectuales y de organizaciones feministas; parlamentarias de oposición; juezas y fiscales. Estos tres últimos grupos de mujeres eran las que se encontraban más alejadas de alguna relación de confianza con Fujimori (Blondet, 2002). Consideramos esta tipología como una referencia importante para observar la heterogeneidad de mujeres que ingresaron al formar parte del Gobierno.

agronoma Esther Gago, que fue viceministra de Gestión Pedagógica durante más de ocho años.

Al inicio, en el Congreso participaron pocas legisladoras, pero aumentaron con la Ley de Cuotas en 1997. Algunas congresistas fueron Martha Chávez, Martha Hildebrandt, Luz Salgado, pertenecientes al partido Cambio 90, quienes se convirtieron en portavoces de los intereses del presidente y defendieron acciones que afectaron el Estado de derecho y los derechos civiles (Rousseau, 2012). También estaban parlamentarias de la oposición, como la abogada Beatriz Merino y Anel Townsend (Blondet, 2002), quienes conformaban un grupo reducido y poco articulado que expresó su rechazo a algunos casos que iban en contra de los derechos humanos y constitucionales. En la opinión pública ciertas actitudes sobre las mujeres cambiaron, pues comenzaron a ser respetadas al ser vistas como honestas y con la capacidad de participar en la política y asumir cargos de poder igual que los hombres (Blondet, 2002). Estos atributos, con tendencia a ser naturalizados, generaron contradicciones en el caso de algunas mujeres legisladoras que eran parte del partido Cambio 90, puesto que se presentan como mujeres democráticas y empoderadas, pero a la vez en un rol de sumisión al líder masculino (Rousseau, 2012).

La confianza de Fujimori en las políticas mujeres como principales portavoces del régimen imprimió un punto de vista relativamente conservador a la participación política de las mujeres, aun cuando colocó de manera definitiva a las mujeres en un lugar central de la política del país. (Rousseau, 2012, p. 209)

También participaron en el Estado intelectuales especialistas en género, provenientes de ONG feministas, quienes fueron

convocadas para implementar las instituciones creadas a favor de las mujeres y elaborar planes y programas en estas (Blondet, 2002). Los organismos de cooperación internacional promovieron la participación de las feministas en su rol como profesionales, en la medida que el tema de género y mujer figuraba en su agenda. Frente a la institucionalización de las causas feministas y el ingreso de un grupo de ellas al Estado, se generó una tensión dentro del movimiento, el cual se dividió entre las que insistieron en la radicalización y las que optaron por hacer alianzas con el Estado y pasar a la acción tecnocrática (Barrientos y Muñoz, 2014). Así, este último grupo de feministas reconfiguró sus estrategias, trasladándose de hacer política en las calles a unas más «centradas en el Estado» (Barrig, 2008). Feministas como Virginia Vargas dieron cuenta este proceso y señalaron que un grupo del movimiento apostó por «lo posible» en vez de «lo deseable». «Lo posible eran los derechos políticos formales; lo deseable era la transformación de las condiciones socioeconómicas para la aplicación de estos y las disputas político culturales hacia la recuperación del cuerpo» (Vargas, 2004, p. 15). En la práctica, las feministas fueron consideradas como profesionales o tecnócratas, en su rol y relación con el Estado y los organismos internacionales, con lo cual dejaron de lado su condición de sujetas políticas pertenecientes a un movimiento social con una agenda transformadora de la dominación patriarcal.

Un caso paradigmático de esta relación entre el Estado y la sociedad civil, incluidas las feministas, fue la experiencia de la Mesa Tripartita, instalada en 1997, que evidenció las tensiones entre el Estado y un sector de las feministas agudizadas por la contracción de canales democráticos en el marco del cumplimiento del Plan de Acción de la Conferencia Internacional

sobre Población y Desarrollo de 1994, realizada en El Cairo (Barrig, 2008). Estuvo conformada por funcionarios públicos, agentes de cooperación internacional, ONG y universidades. Fue concebida como un espacio de concertación para impulsar el Plan de Acción, facilitar la información, el monitoreo a las acciones del Plan. La situación crítica se presentó por las denuncias por la ligadura de trompas a mujeres de zonas rurales sin su consentimiento, vulnerando su salud y derechos humanos⁴⁷. Como consecuencia, se presentaron distintas posiciones: una principista que defendió los derechos de las mujeres, el discurso conservador de la Iglesia católica y diversas posiciones entre los representantes de la sociedad civil. Una de las dinámicas que evidenció esta tensión fue la crisis de las feministas respecto a su identidad frente al Estado como cliente o como interlocutor político (Barrig, 2008). Ello significó el alejamiento del feminismo y de las posibilidades de concertar y hacer acciones conjuntas con el Estado, lo que develó que la colaboración con la sociedad civil fue de carácter nominal (Escobar, 2013). A finales de la década, las mujeres se unieron en la crítica al Gobierno al conocerse las políticas de anticoncepción quirúrgica voluntaria. Fueron dos agrupaciones, el Movimiento Amplio de Mujeres y el Movimiento Mujeres por la Democracia (MUDE), los que expresaron su rechazo al régimen autoritario de Fujimori (Barrientos y Muñoz, 2014). En el marco de un debate propiciado por el MUDE entre las feministas que trabajaban en el gobierno de Fujimori y las que estaban en contra de este se generó una división y se creó el lema «Lo que no es bueno para la democracia no es bueno para las mujeres». El MUDE desarrolló

47 A mediados de 1997, la Defensoría del Pueblo había recogido el testimonio de 157 mujeres, en tanto que la abogada del Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, 243 testimonios (Escobar, 2013).

movilizaciones, foros sobre la situación económica de las mujeres populares y la violencia contra las campesinas durante el conflicto, lo que implicó «un cambio en la articulación de las luchas de las mujeres hacia una visión más amplia pro democracia» (Bueno-Hansen, 2020, p. 94).

Entre los logros de las mujeres estuvieron los de la participación política, a través de la Comisión de la Mujer, que promovió la Ley de Cuotas para las candidaturas municipales y congresistas (Ley N.º 26859, de 1997). Esta ley promovió el ingreso de mujeres al Congreso, con lo cual las congresistas aumentaron de 13 en 1995 a 26 en el 2000, y las regidoras municipales, de 7% en 1995 a 24,8% en 1998 (Blondet, 2002). Asimismo, se impulsaron modificatorias al Código Penal: en 1997⁴⁸ se retiró la posibilidad de eximir al perpetrador de la violación si se casaba con la víctima, y en 1999 se aprobó que los casos de violación fuesen tratados como una denuncia penal (Ley N.º 27115). Estas iniciativas fueron impulsadas por mujeres congresistas de la oposición, pero su aprobación fue el resultado de las alianzas establecidas entre mujeres de distintos partidos (Rousseau, 2012).

Durante este periodo, el Estado posicionó la agenda educativa como prioritaria, siguiendo los compromisos internacionales y respondiendo a las demandas del país. Las mujeres participaron en las acciones de reforma desde distintos espacios, como la sociedad civil organizada, los organismos de cooperación internacional y la academia. Asimismo, ingresaron en calidad de profesionales a las filas de la nueva tecnocracia del Estado.

Entre las organizaciones de la sociedad civil u ONG participó Foro Educativo, una asociación sin fines de lucro creada en los noventa, cuya finalidad era colocar a la educación como uno

48 Proyecto de Ley N.º 1147/95-CR (Rousseau, 2012).

de los temas prioritarios en la política nacional, orientados a la transformación y el desarrollo del país en el marco de la democracia (Cuenca, 2013). Foro Educativo, aún activo en el presente, estuvo conformado en aquella época por especialistas de diversos campos y con interés en el tema educativo como la religiosa Shona García, Madeleine Zúñiga, María Amelia Palacios, Gloria Helfer, el padre Ricardo Morales, el educador Andrés Cardó Franco, Grover Pango, Dante Córdova, entre otros. En el caso de Shona García, ella fue una educadora que llegó a ser directora del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico y fue parte de los cuadros intelectuales de la reforma educativa en los setenta, durante el gobierno de Velasco Alvarado.

Por el lado de las feministas, un sector participó de la agenda educativa y del seguimiento al Estado para que cumpla con los acuerdos establecidos en El Cairo, en 1994, en donde —a pesar de que tuvo una postura conservadora en el tema del aborto— se comprometió a incorporar los derechos sexuales y reproductivos en la educación básica (Barrientos y Muñoz, 2014). Sin embargo, a diferencia de otros países en la región, durante esta década el movimiento feminista peruano no planteó en su agenda la importancia de género en la transformación del sistema educativo para la erradicación de las desigualdades de género (Muñoz, 2006) ni la lucha por una sociedad diversa, plural y no binaria.

En estos años, la política educativa se orientó a alcanzar la universalización de la educación mediante acciones de reforma. Para ello, el MINEDU realizó en 1993 un diagnóstico general de la educación en el que participaron representantes de universidades y otros actores de la sociedad civil, así como agencias de cooperación bilateral y multilateral (Ministerio de Educación, 1993). Los resultados revelaron que la educación peruana tenía

varios problemas, entre ellos «la falta de un programa nacional de educación, la poca inversión en el sector y la ineficiencia del aparato público» (Cuenca, 2013, p. 25). Entonces, se propuso un programa para mejorar la calidad de la educación en tres áreas: «el mejoramiento de calidad de servicios, reducción de inequidades y el incremento de la eficiencia administrativa» (Cuenca, 2013, p. 25). Asimismo, se formuló el Programa de Mejoramiento de la Calidad de Educación Primaria⁴⁹, aprobado en 1994 (Cuenca, 2013, p. 26). Estas acciones sentaron las bases para que el Estado desarrolle programas para mejorar la calidad y modernizar la educación peruana, financiados con los fondos del tesoro público y endeudamiento externo. Se contó con la intervención de las entidades multilaterales, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (Muñoz, Ruiz Bravo y Rosales, 2006), que colaboraron en algunos programas. Las principales acciones que el Estado impulsó fueron la renovación curricular, la implementación de un sistema de formación y capacitación docente, entre otras (Muñoz, Ruiz Bravo y Rosales, 2006). Los cambios tuvieron un carácter tecnocrático y centrado en los aspectos pedagógicos y la introducción de la noción de calidad en la educación, como la incorporación del nuevo enfoque pedagógico (Cuenca 2013). Para implementar estas propuestas, como se señaló, se convocó a un grupo de profesionales procedentes de diversas universidades, que conformaron los cuadros técnicos especializados del MINEDU. Una característica de estas políticas neoliberales fue la impronta que asumió la tecnocracia de tomar decisiones en función de evidencias resultantes de producción de conocimiento, lo que

49 Decreto de Urgencia N.º 094-94. Crean en el Ministerio de Educación un programa para el mejoramiento de la calidad de la educación primaria. *El Peruano*, 15 de noviembre de 1994.

distaba de las dinámicas de lo que sucedía en las realidades locales y de los juegos de poder en estas (Oliart, 2011; citado en Cuenca, 2013). Si bien en este contexto varias profesionales fueron actoras relevantes en este proceso de reforma y de impulsar iniciativas, al ser ubicadas en calidad de funcionarias, su voz autoral desapareció y no fueron visibilizadas.

En esta década hubo logros respecto al acceso universal de la educación, que fue uno de los objetivos prioritarios referido a la cobertura total de la educación primaria y a la erradicación del analfabetismo femenino. Entre 1993 y 1999, la tasa neta de escolarización en primaria pasó de 86,2 a 94,5%, en tanto que en secundaria pasó de 50,1 a 59,4% (Ministerio de Educación, 2001; citado en Muñoz, 2006). No se presentaron diferencias por sexo, aunque sí entre ámbitos urbano y rural y entre la educación pública y privada (Ministerio de Educación, 2001; citado en Muñoz, 2006). A pesar de estos avances, la educación presentó grandes desafíos en las zonas rurales y en la atención a las mujeres de dicho ámbito. Para 1997, las mujeres en las zonas rurales alcanzaban un promedio de 3,7 años de estudios a diferencia de los varones, que llegaban a 5,1 años, y de las mujeres de las ciudades, que alcanzaban 8,3 años (Encuesta Nacional de Hogares, 1997; citado en Montero y Tovar, 1999). En ese mismo año, 91 000 adolescentes y jóvenes no saben leer ni escribir, de los cuales el 55% vivía en áreas rurales y el 64% eran mujeres (Encuesta Nacional sobre Niveles de Vida, 1997; citado en Montero y Tovar, 1997). Sobre la deserción escolar de las mujeres rurales, esta llegó a 237 000 en 1992 (Censo Escolar de 1993, citado en Montero y Tovar, 1999).

Frente a las brechas que presentaban las niñas y adolescentes rurales, desde las cooperaciones y organismos de la sociedad civil, en los que se incluían grupos feministas y centros

de investigación, en 1998 se conformó la Red de Promoción de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (luego fue conocida como Red Florecer). Esta iniciativa fue propuesta por la Agencia de Cooperación de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos siguiendo sus prioridades en el tema de desarrollo. Se trató de un proyecto global que incluyó a distintos países; y, en Perú, la institución que se encargó de dirigir el Proyecto Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas (1998-2002) fue CARE Perú, que incluía la importancia de la educación de las niñas porque las consideraba un factor clave para el desarrollo. Desde esta red se articularon distintas acciones, como estudios para conocer la situación de las niñas que viven en áreas rurales, el posicionamiento de la educación de las niñas en la agenda educativa y la incidencia en la elaboración, debate y promulgación de la Ley N.º 27558, Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, de noviembre del 2001. Con la formulación de esta ley, el Estado hizo explícito su compromiso para atender las problemáticas del acceso a la educación y la discriminación de las niñas y adolescentes de zonas rurales.

Un hito en esta década fue la incorporación del género en las políticas públicas de acuerdo con los compromisos internacionales que asumió el Estado peruano en la conferencia de Beijing, en 1995. Si bien Perú acordó la introducción de este enfoque, como señaló Scott (2011), el género se inscribió en un campo en disputa, por lo cual las diferentes naciones que participaron definieron «género» de acuerdo con sus posiciones. Así, en el caso del Perú y otros países, «género» fue abordado desde una de las posiciones más conservadoras, equiparándolo a sexo (Scott, 2011), con lo cual se acentuó una mirada biologicista para comprender y atender las desigualdades entre hombres y mujeres.

Si bien algunas de las mujeres profesionales que ocupaban cargos en las direcciones de la educación básica regular del MINEDU incorporaron el tema de género en algunas acciones, fueron iniciativas aisladas sin una articulación con un lineamiento específico del sector. Así, la perspectiva de género ingresó a educación como un recurso técnico despojándola de su sentido y amplitud teórica. Recién en el 2005, el MINEDU, a través del Diseño Curricular Nacional (DCN), herramienta de gestión de la política educativa, asumió el género como uno de los siete temas transversales.

Respecto a la educación sexual de las niñas y adolescentes, en 1996 se creó el Programa de Educación Sexual, en el marco de la Política Nacional de Población, adscrito al enfoque de derechos sexuales y reproductivos del Programa de Acción de El Cairo⁵⁰, que contó con el apoyo de las cooperaciones internacionales. Las ONG feministas se encargaron de elaborar las guías de educación sexual, con contenidos vinculados al cuidado de las infecciones de transmisión sexual y al embarazo adolescente, así como la capacitación a docentes. Sin embargo, la primera versión de estos materiales recibió objeciones y fueron retirados de circulación y modificados por presión de la Iglesia católica (Motta *et al.*, 2017). A pesar de esto, las guías finales permitieron dialogar sobre temas tabús que eran excluidos de los contenidos que se ofrecían en las aulas. En el 2000 se creó el Área de Prevención Psicopedagógica, a cargo de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral del MINEDU, y dejó de ser un

50 En la Conferencia de El Cairo (1994) se afirman los derechos sexuales y reproductivos para una salud sana. En este marco, el Programa de Acción de El Cairo busca responder a las necesidades de adolescentes respecto a los derechos de género (Motta *et al.*, 2017). Cabe destacar que ya en los ochenta, en el marco del Programa Nacional de Educación en Población 1980-1990, el sector en educación se abordó bajo un enfoque demográfico, contenidos de familia y sexualidad en el Diseño Curricular de Secundaria (Dirección de Tutoría y Orientación Educativa, 2008).

programa nacional (Motta *et al.*, 2017). Si bien se logró capacitar a docentes de primaria y secundaria en educación sexual integral (ESI), existieron limitaciones en la incorporación de esta temática en el diseño curricular (Motta *et al.*, 2017). Recién en el año 2005 se incorporó la educación sexual en el DCN.

La agenda del sector del movimiento feminista que se articuló en alianza con el Estado se orientó a los derechos sexuales y reproductivos, pero dejó de lado el tratamiento del sistema educativo desde un enfoque de género. Esto conllevó una demanda muy puntual, que las ubicó en una posición marginal sin contar con aliados de la sociedad civil, puesto que en estas instancias otras eran las prioridades en educación, como las brechas educativas en niñas y adolescentes rurales.

En el año 2000 se realizó el Foro Mundial de la Educación para Todos en Dakar, donde se revisaron los avances en educación de los países tras diez años de los compromisos de Jomtien: Educación Mundial para Todos (1990). Entre las conclusiones del Foro se señaló que en Perú fue poco lo avanzado y que las desigualdades de género y la discriminación entre niños y niñas aún persistían (Muñoz, 2006).

Como balance de esta década, Maruja Barrig señaló que el gobierno de Fujimori fue «fecundo en quiebres sistemáticos de la institucionalidad democrática, pero curiosamente prolíficos en sus discursos favorables y su apertura formal a los temas de mujeres» (Barrig, 2008, p. 215). Sin embargo, en la política educativa, estos años se centraron en la universalización de la educación y las reformas del sector, pero la situación de la educación de las mujeres no ocupó un lugar importante en la agenda educativa. Esta fue impulsada por los organismos internacionales y, en los últimos años de la década, por mujeres profesionales de la Red Florecer.

5.2. Las mujeres en el contexto de la masificación de la educación superior

En 1996, en el marco de la «reforma silenciosa», durante el gobierno de Fujimori se impulsó la privatización de la educación a través del Decreto Ley N.º 882, Ley de Promoción de la Inversión en Educación, que posibilitó la promoción de la inversión privada y su correspondiente crecimiento de la oferta privada de la educación básica, así como la expansión de las universidades-empresas que surgieron en Lima y otras regiones del país (Cuenca, 2013). Esta apertura a la educación superior con nuevas universidades —como la Universidad César Vallejo, Universidad San Martín de Porres, Universidad Privada del Norte y universidades nacionales— implicó el incremento del acceso de las mujeres a la educación superior (Cuenca, 2013). En las universidades privadas con fines de lucro predominó la lógica del mercado en desmedro de la calidad educativa (Benavides *et al.*, 2015). Este proceso comprendió desde 1998 hasta el 2012 y se ejecutó de manera desordenada, sin que fuese obligatorio, y se orientó a la masificación de la educación superior sin tener su correlato en hacer un seguimiento a la calidad educativa. Esto se vio reflejado en los censos nacionales que dieron cuenta del crecimiento de la educación superior en estos años. Así, entre 1981 y 1993 se dio el mayor incremento de la población mayor de 15 años con nivel superior en el siglo xx, pues pasó de 9,9% en 1981 a 20,1% en 1993. Para el 2005, el 24,8% de la población contaba con estudios superiores (Instituto Nacional de Estadística e Informática; citado en Díaz, 2008).

En los años noventa e inicios del siglo xxi, un número de mujeres ingresó a la educación superior, en el marco de los procesos de su masificación y la conquista de ellas para acceder a

esta. La demanda de las mujeres a finales del siglo xx se incrementó: de 27,8% del total postulantes mujeres a universidades en 1960 a 40,1% en 1990 (Asamblea Nacional de Rectores⁵¹, citado en Díaz, 2008). En ese año, las mujeres representaron el 36,4% del total de estudiantes matriculados, y para 1996 este porcentaje se elevó a 45,7%. Ya para el año 2004, la cantidad de postulantes mujeres llegó a representar el 47% del total, así como el 45,2% de la población matriculada (Instituto Nacional de Estadística e Informática; citado en Díaz, 2008).

Sin embargo, la elección de las carreras universitarias todavía las ubicaba en una posición asociada a lo femenino. El censo de 1996 mostró que un 18,8% de mujeres escogían las carreras de Derecho, Ciencias Sociales y Gestión Pública; un 18%, las referidas a las áreas de Ciencias de la Salud; y un 15,1% se dirigían a las especialidades de Educación y Cultura Física; mientras que en el campo de la Ingeniería, asociada con las ciencias duras, solo había un 8,6%, cifra mucho menor que sus pares hombres (28%) (Censo Universitario, 1996; citado en Rodríguez, 2008). Se seguían reproduciendo patrones culturales que ubicaban a las mujeres en roles de cuidado y en áreas de letras y humanidades, las cuales estaban asociadas con atributos femeninos. En los últimos años se presenta esta continuidad en la diferencia entre carreras asumidas por hombres y mujeres. A lo largo de toda la república, la carrera de Educación fue la más feminizada.

La introducción del género en la academia peruana fue un hito en los noventa, ya que transformó las ciencias sociales y las humanidades con su aporte interdisciplinar. El proceso

51 Este organismo ha sido desactivado, y algunas de sus funciones, prerrogativas y actividades han sido asumidas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

de institucionalización de temas de género fue una lucha que nació del activismo de los movimientos sociales, fuera de las aulas. Estos movimientos de mujeres desarrollaron una crítica social y propusieron una agenda política, y su entrada en la academia demostró «el sesgo androcéntrico de la ciencia, evidenciando que los efectos de la ciencia y tecnología no son neutros al género» (Ruiz Bravo, 1995, p. 442). Mujeres feministas y académicas del campo de las ciencias sociales —entre las que destacan Narda Henríquez, Norma Fuller, Cecilia Rivera y Patricia Ruiz Bravo— incorporaron la teoría de género en la producción del conocimiento para develar las desigualdades existentes entre los sexos. La Pontificia Universidad Católica del Perú fue la primera en contar con un Diploma de Estudios de Género, y en las décadas siguientes se desarrollaron programas en otras universidades, como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Peruana Cayetano Heredia. A pesar de este desarrollo, la academia no tuvo impacto directo en la política educativa de esta década, en la medida que el tema educativo no fue abordado.

5.3. El siglo xxi: mujeres en la transición democrática y el campo en disputa por la igualdad género

Los primeros años del siglo xxi consistieron en la transición democrática con el gobierno de Toledo (2001-2006), donde se presencia la continuidad de la relación que establecen las diversas mujeres con el Estado. Las mujeres profesionales que laboraron en el Estado y fueron ubicadas en cargos de la alta dirección en los distintos sectores impulsaron, desde sus intereses diversificados, acciones dirigidas a promover la igualdad

de oportunidades. Este es el caso de la experiencia de la elaboración y el desarrollo de los dos planes de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (PIO 2000-2005 y PIO 2006-2010), los cuales estuvieron bajo la responsabilidad del PROMUDEH y se elaboraron en correspondencia con la aplicación de tratados y convenios internacionales que señalaban la introducción de género en las políticas. Estos planes —aprobados en los gobiernos de Fujimori (1995-2000) y Toledo (2001-2006), respectivamente— surgieron de consultas entre instituciones públicas y privadas, y contó con la cooperación internacional.

Fue a partir de los mandatos de los planes que los ministerios se comprometieron a cumplir los objetivos de estos para promover y garantizar la igualdad entre hombres y mujeres. Un mecanismo que se implementó para aplicar y hacer seguimiento a los compromisos asumidos fueron las comisiones multisectoriales y equipos de trabajo en cada sector, siendo el MINEDU uno de los que tuvo mayores inconvenientes para instalar los equipos de trabajo. Un logro de las mujeres desde el Estado fue la aprobación de la Ley N.º 28983, Ley de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, promulgada el 15 de marzo del 2007, durante el segundo gobierno de García (2006-2011), la cual fue resultado de un proceso de debates al interior del grupo heterogéneo de mujeres profesionales que se desempeñaron en el PROMUDEH y en cuyos liderazgos —como el caso de las ministras Blondet y Romero— se reflejaron las tensiones alrededor de la incorporación de género como categoría para dar cuenta de las desigualdades de oportunidades de hombres y mujeres a partir de relaciones de poder y una propuesta transformadora de estas. Esta ley se dio bajo un enfoque de igualdad, derechos humanos y no discriminación, pero no incorporó el enfoque de género. Con ello se legitimó la postura de sectores conservadores

de la sociedad y la hegemonía de la Iglesia católica en este tema, primando el biologicismo y la defensa de un tipo de familia nuclear que ya se había instalado desde los noventa en las políticas públicas (Muñoz, 2006).

Respecto al tema educativo, durante la primera década del siglo XXI, las mujeres profesionales que laboraban en el sector y las que procedían de la sociedad civil organizada participaron en el desarrollo de las acciones para continuar algunas reformas, como la modernización del Estado, e impulsar la descentralización de la educación, la ampliación de la cobertura para la matrícula de secundaria, la formación y la capacitación docente. Del mismo modo, promovieron otras propuestas vinculadas a la atención de las brechas e inequidades existentes, especialmente en las zonas rurales, como la creación de las instancias de participación a nivel local, departamental y nacional, que fue uno de los lineamientos de política del gobierno de Toledo.

El Estado asumió la prioridad de la agenda educativa en diálogo con la sociedad civil y partidos políticos, en el marco del Foro del Acuerdo Nacional, donde se establecieron treinta políticas de Estado para desarrollar un Estado moderno y eficiente que promueva el funcionamiento de los servicios públicos. En la 12.^a política, el Estado se comprometió al acceso universal a la educación inicial y a la eliminación de las brechas educativas para la promoción de la equidad e igualdad de las oportunidades, la afirmación de los valores democráticos y la preparación de ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa en la vida social, en el marco de un modelo descentralizado, inclusivo y de salidas múltiples (Acuerdo Nacional, 2002).

El 29 de julio del 2003 se promulgó la nueva Ley N.º 28044, Ley General de Educación (LGE), que replanteó la relación entre sociedad y Estado en el marco de la descentralización que fue

una respuesta para mejorar la eficiencia, la calidad y la equidad de la educación —que daba cuenta de que no todas las personas eran iguales ni tenían acceso a los recursos de la misma manera— (Cuenca, 2013). Esta ley fue resultado de la participación de actores de la sociedad civil a través de consultas nacionales (Muñoz, Ruiz Bravo y Rosales, 2006), y planteó la educación como interés de la sociedad en general y un derecho ciudadano, así como la importancia de descentralizar las decisiones educativas, ubicando a la escuela como una unidad fundamental (Cuenca, 2013). La calidad educativa fue entendida en la nueva ley como el nivel óptimo de formación «para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer ciudadanía» (art. 13). Además, se señalaron los elementos necesarios para su logro, como los lineamientos generales del proceso educativo, currículos oficiales, inversión mínima, formación inicial y permanente de docentes, carrera pública docente y administrativa, infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos, investigación e innovación, y organización institucional. Sobre el género, en la LGE solo es mencionado en referencia a las problemáticas de la equidad en ámbitos rurales (art. 19) y la alfabetización (art. 38). Para la elaboración de esta ley, las organizaciones de mujeres no fueron consultadas ni se reconocieron sus aportes (Muñoz, Ruiz Bravo y Rosales, 2006).

En el 2002, el Consejo Nacional de Educación (CNE) se reincorporó a la estructura organizativa del MINEDU por Decreto Supremo N.º 0072002-ED⁵², con la finalidad de promover la concertación entre el Estado y la sociedad civil en la formulación; realizar el seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Nacional (PEN), las políticas y los planes educativos a mediano y largo plazo; y promover y vigilar los acuerdos y

52 La Ley General de Educación de 1982 constituyó el CNE, pero no llegó a conformarse.

compromisos a favor del desarrollo nacional (Consejo Nacional de Educación, 2008). El primer Consejo estuvo conformado por expertos en temas educativos y personas de prestigio en educación elegidas por el ministro, entre quienes destacaron el padre Ricardo Morales —primer presidente del Consejo—, Patricia McLauchlan de Arregui, Aurora Marrou, Elsa Fung, Constantino Carvallo, José Rivero, César Barrera. Una de las primeras acciones fue la elaboración del PEN, para el cual se convocó a la sociedad civil, a través de las consultas nacionales en las que distintos colectivos aportaron contenidos para el desarrollo del proyecto. Esta estrategia conllevó a que este documento llegase a tener un gran consenso, en la medida en que estas instituciones de la sociedad civil vieron representadas sus demandas, ya que muchos de estos temas venían siendo desarrollados por algunos de estos colectivos, como es el caso de Foro Educativo.

Producto de varios años de deliberación y debate en las veinticinco regiones del país, el CEN presentó en el 2007 el PEN como herramienta central de la política educativa y oficializado como política de Estado. Este proyecto fue promulgado en el periodo en que Patricia Salas, socióloga de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, fue la presidenta del Consejo. Esta movilización por el PEN a nivel nacional dio lugar a un consenso en la ciudadanía sobre la importancia de la educación, y en cada departamento se contó, bajo distintos ritmos y tiempos, con los Proyectos Educativos Regionales bajo el liderazgo del sector educación.

Sin embargo, a pesar de que el CEN y el PEN respondieron a las políticas del Acuerdo Nacional (2002), ni en este último ni los diferentes proyectos regionales se incorporó el tema de género. Por otro lado, las feministas continuaron con sus

agendas referidas a los derechos sexuales y reproductivos. Al igual que en la década pasada, no se identificó un grupo de mujeres organizadas que se asuman como sujetos de movilización ciudadana por la educación como un medio para transformar las condiciones de subordinación. Por el contrario, desde las iniciativas y agendas diversas se siguieron desarrollando los programas a favor de las niñas y adolescentes rurales.

Asimismo, bajo un modelo de gestión compartida, los ciudadanos dialogaron y deliberaron en los niveles regionales (Consejos Participativos Regionales) y locales (Consejos Participativos Locales) de gestión educativa, instancias encargadas de elaborar proyectos educativos regionales y locales como propuestas de política consensuadas y participativas (Muñoz, Cuenca y Andrade, 2007). En las instituciones educativas se crearon los Consejos Educativos Institucionales (CONEI), «órganos de participación, concertación y vigilancia ciudadana» (art. 69 de la LGE), para contribuir a una gestión educativa eficaz que promueva la equidad, la inclusión y la interculturalidad en las escuelas (Muñoz, 2009). Los CONEI, conformados por representantes de docentes, familias, estudiantes y autoridades comunales y presididos por el director, se orientaron a contribuir a la mejora de la gestión, la evaluación de docentes y acciones para mejorar la calidad. Sus funciones de vigilancia se concentraron en la equidad en el acceso y la permanencia de los estudiantes, así como en la ejecución del presupuesto participativo anual de la institución educativa y concertación con organizaciones.

Esta experiencia de participación de padres y madres en la gestión fue única, pero no se le dio el seguimiento y la continuidad a través de procesos de formación. Es así que estos espacios se caracterizaron por una práctica asistencial bajo una retórica de transformación, por lo que no se llegó al ejercicio de

una construcción ciudadana. En algunas experiencias incluso se observaron prácticas autoritarias y de disciplinamiento a los docentes para que cumplan con su jornada escolar, especialmente en zonas rurales. A pesar de ello, existieron experiencias favorables de esta participación conjunta de padres, madres y docentes en términos de mejorar el acceso (Muñoz, 2009). En efecto, la marcha de la participación en educación evidenció muchas debilidades que comprobaban la situación que se presentaba en la sociedad peruana, cuyo desarrollo era incipiente y con una impronta autoritaria.

5.4. Irrupción del enfoque de género en la educación y reacción conservadora

En el siglo XXI, la agenda educativa siguió siendo priorizada por el Estado y existió un consenso entre la población sobre la importancia de esta como factor de desarrollo y de formación ciudadana. La preocupación por estos aspectos se puso de relieve a partir de los resultados de las pruebas de evaluación, que desde el año 2007 mostraron los bajos rendimientos en los niveles de aprendizaje.

En algunos gobiernos, como el de García (2006-2011), el sentido de la educación estuvo marcado por el desarrollo y la consolidación de la competitividad, introduciendo el tema de las evaluaciones y la medición del aprendizaje (Cuenca, 2013), y en las siguientes gestiones existió una tensión entre el sentido de la educación orientado a la competitividad y la formación ciudadana. Esta última fue una demanda continua de los grupos de la sociedad civil. La educación, como en otros momentos de los noventa, ya no fue una de las demandas prioritarias de las

mujeres. Los diversos sectores de ellas, como el caso de uno de mujeres profesionales con mayores calificaciones, siguieron participando desde el Estado como profesionales en puestos clave, ocupando el cargo de ministras tres mujeres —Patricia Salas, Marilú Martens y Flor Pablo— por diez años. Asimismo, un sector de mujeres miembros de colectivos siguió trabajando en redes como Florecer, articulando el trabajo con cooperaciones y el Estado, a través de la Comisión Multisectorial de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (Muñoz, 2020) para continuar con el seguimiento de la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales.

Un aspecto a destacar como una línea de continuidad es la presencia de las mujeres en calidad de docentes de la educación básica regular, específicamente en inicial y primaria. Para el año 2018 existían alrededor de 510 102 docentes, el 19,2% en inicial, el 41,2% en primaria y el 39,6% en secundaria. De estos, el 55,8% de los docentes de primaria y secundaria eran mujeres, en tanto que el 44,2%, hombres (ESCALE, 2018; citado en Muñoz, 2020), siendo en primaria donde se ubican más mujeres que hombres (67% y 33%, respectivamente). En zonas rurales son, en la mayoría de casos, los hombres los que se desempeñan en la docencia. La docencia se asume como una carrera feminizada, según los estereotipos de género que asocian a las mujeres al cuidado y los hombres a la fuerza. No obstante, conforme se avanza en el nivel educativo, se observa que la mayor cantidad de docentes en el nivel secundaria y superior son hombres (ESCALE, 2018; citado en Muñoz, 2020).

Sobre la participación del sector de mujeres feministas, durante estos diez años transitaban de una agenda que prioriza los derechos sexuales y reproductivos hacia la agenda del enfoque de género en la política. Esto fue posible a partir de

la visibilización de la violencia y la acción política que los movimientos feministas impulsaron para el desarrollo de leyes y políticas a favor de las mujeres, en el marco del desarrollo de los derechos humanos que habían adquirido las mujeres en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena, en 1993, cuyo foco fue la violencia hacia las mujeres por razones de género (Toledo, 2014).

A lo largo de estos diez años, ¿cuáles son los avances que han alcanzado las mujeres en educación? Los principales indicadores del sector educación evidencian avances significativos en términos de igualdad en el acceso y la conclusión escolar, aunque se mantienen brechas en sectores en el nivel secundario de zonas rurales y población afectada por la pobreza. El incremento de instituciones educativas es alto: para el 2019 había 107 142 instituciones de Educación Básica Regular, 50,12% de ellas de nivel inicial, 36% de nivel primario y 13,84% de nivel secundario (ESCALE, 2019; citado en Muñoz, 2020). En los últimos años ha habido cambios positivos en los indicadores de cobertura educativa (matrícula, conclusión, asistencia y deserción) a nivel nacional, lo cual se ha visto reflejado también en la paridad y en el aumento de años promedio de escolaridad de los jóvenes. Así, la tasa neta de matrícula en primaria de la población de 6 a 11 años muestra un 93,1% en niños y un 94,3% en niñas; y, aunque con menor cobertura, se observa una situación similar de paridad en la secundaria.

Queda pendiente mejorar la situación de secundaria y atender los problemas que subsisten con las poblaciones rurales e indígenas y pobres. Son los pobres extremos quienes presentan una mayor deserción (23,6%) y una menor tasa de matrícula (75%) frente a los no pobres (87,7%). Los departamentos con menores tasas de matrícula en secundaria son

Ucayali (78,8%) y Loreto (77,5%), ambos en la Amazonía y con elevados índices de pobreza (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018; citado en Muñoz, 2020). Para las mujeres, uno de los factores principales de la deserción escolar es el embarazo adolescente. Según el INEI (2019a), en el 2018 el 12,6% de las adolescentes de entre 15 a 19 años estaban embarazadas o eran madres. El 41,7% de las madres adolescentes contaba con educación primaria y el 24,9% se encontraba en el quintil inferior de pobreza (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019a; citado en Muñoz, 2020).

Respecto al rendimiento educativo, las cifras de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2018 muestran brechas significativas según área de residencia y son las mujeres que habitan en áreas rurales quienes obtienen menores logros. También hay algunas diferencias entre las evaluaciones de lectura y matemática. El nivel satisfactorio sigue marcado por diferencias entre hombres y mujeres en matemática (15,8 y 12,3%, respectivamente) y lectura (15,3 y 17,2%, respectivamente) (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019b). Como en el caso de cuarto de primaria, también se presentan grandes brechas entre el ámbito urbano (15,4% en matemática y 17,9% en lectura) y el rural (3,1% en matemática y 2,9% en lectura) (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019b).

Las mujeres indígenas cuentan con menos años de escolaridad no solo respecto a los hombres, sino también a las mujeres no indígenas. Ser mujer, indígena y rural se configura en marcador de desigualdad en la trayectoria educativa. Estos factores tienden a invisibilizarse cuando se observan las cifras nacionales, dando la falsa impresión de avances homogéneos en el logro de la igualdad y la equidad. La intersección del género con otras variables es lo que le da un poder explicativo (Muñoz, 2020).

Durante esta década se priorizaron algunos temas en educación a partir del PEN 2007, que se había oficializado en el 2007 como política de educación. No obstante, el gobierno aprista (2006-2011) estableció otras prioridades, como la reforma de la carrera pública magisterial, el desarrollo de las capacitaciones y las evaluaciones estandarizadas y la remodelación de la infraestructura (Cuenca; citado en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

En el 2010, el CNE acordó con los gobiernos regionales una agenda común en la que se definieron las diez prioridades en educación, las cuales fueron asumidas durante el gobierno de Humala (2011-2016) y que daban cuenta de los aprendizajes de calidad para todos, la reducción de brechas, la mejora de la formación docente y la gestión descentralizada, entre otros (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017). Administraciones posteriores en educación durante el gobierno de Humala y, luego, con Kuczynski (2016-2018) delimitaron las prioridades a cuatro: los aprendizajes de la calidad, revalorización de la carrera docente, modernización de la gestión escolar e infraestructura.

Pese al compromiso de la incorporación de género en la política educativa, durante esta década se evidencia una falta de voluntad política en el sector: la noción de género fue asumida tardíamente, pues recién a partir del 2016 es que el ministerio define y asume en sus documentos de política la igualdad de género, alineada al Plan Nacional de Igualdad de Género (PLANIG) (Muñoz, 2020). Es así que se pasa a un momento inicial de la institucionalización de género en la educación.

Veintiséis años después —desde los compromisos asumidos en Beijing, a partir de 1995 hasta el 2021—, se evidencia la larga duración, como señaló el historiador Braudel (1970), del

proceso de incorporación de género en el sector educación por las implicancias que genera no solo el dar cuenta de las desigualdades, sino las transformaciones para cambiar un orden de género de hegemonía masculina. Este proceso se acelera por la visibilización de la violencia de género hacia las mujeres y porque los sectores feministas, sobre todo las nuevas colectivas que surgieron en estos últimos años, volvieron a las calles, demandando al Estado que se comprometiera a erradicar la violencia de género y los feminicidios. Para el 2019, el 57,7% de mujeres (entre 15 y 49 años) reportó haber sufrido alguna vez violencia familiar ejercida por el esposo o compañero; la violencia psicológica o verbal reportada era de 52,8%; la violencia sexual, de 7,1%; la violencia física, de 29,5% (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019a). Asimismo, los casos por los Centros de Emergencia Mujer aumentaron en los últimos años, pues en el 2009 se registraron 40 882 casos de violencia y en el 2017 se registraron 95 317⁵³. Con el paso del tiempo, la violencia hacia las mujeres se hizo menos tolerable. Entre el 2009 y 2020 se han reportado 3795 feminicidios o tentativas de feminicidio en el país⁵⁴.

Respecto a la educación sexual integral, fueron las organizaciones feministas las que, a partir de la creación de la Alianza por la Educación Sexual Integral «¡Sí podemos!»⁵⁵, en el 2006

53 Observatorio Nacional de Violencia contra las Mujeres y Miembros del Grupo del Hogar. https://observatorioviolencia.pe/datospncvfs/#21_Casos_atendidos_por_los_CEM_según_años.

54 Portal Estadístico del Programa Nacional AURORA. <https://portalestadistico.pe/?fbclid=IwAR2kiCWilzPV3koIws3y1j5NoQg4PKooPKYhAzhgsxWZigPux5yNHWkcliY>.

55 Entre las organizaciones que conforman la alianza figuran: Instituto Peruano de Paternidad Responsable (INPPARES), Instituto de Educación y Salud, Amnistía Internacional, Asociación Kallpa, Sociedad Peruana de Adolescencia y Juventud, Centro de Estudios de Problemas Económicos y Sociales de la Juventud, Católicas por el Derecho a Decidir, Apoyo a Programas de Población, Salud Sin Límites Perú, Movimiento Manuela Ramos, axis y la Danish International Development Agency (Motta *et al.*, 2017).

exigieron al Estado que cumpla con la enseñanza de una educación sexual de calidad. La alianza organizó foros y conversatorios que llegaron a ser difundidos en diversos medios de comunicación (Radio Programas del Perú, 16 de junio del 2009). Un avance fue que el MINEDU promulgó los Lineamientos Educativos y Orientación Pedagógica para la Educación Sexual Integral para los niveles de primaria y secundaria en el 2008. No obstante, las resistencias de diversos actores conservadores en el sector y la falta de voluntad política para impulsar este tema generaron que siga siendo marginal y no se llegó a contar con una estrategia para su implementación de manera efectiva (Motta *et al.*, 2017).

En educación, género enfatizó principalmente en la normatividad y en acciones específicas y desarticuladas hasta el 2016, año en el cual el enfoque se cristaliza en el CNEB (Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU) y se comienza a implementar. Sin embargo, este currículo fue objeto de rechazo por parte de grupos fundamentalistas de la sociedad civil con presencia en la política, lo cual generó un debate público que incidió en decisiones políticas posteriores, evidenciando lo crítico que es incorporar el enfoque de género en nuestro país.

En una serie de normativas del MINEDU, la noción de género figuraba despojada de todo contenido teórico y su potencialidad para develar las desigualdades entre los sexos. Esto se hizo evidente en la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales del 2001, donde el discurso de equidad de género para la erradicación de la discriminación, la promoción del respeto y los aprendizajes oportunos sobre transformaciones propias de la pubertad (art. 8) no asumió una definición de género. Otro ejemplo es el Plan Nacional de Educación para Todos, aprobado en el 2005. Este documento se desarrolló en el

marco del Foro Nacional Educación para Todos para asegurar la oferta educativa de calidad y gestión eficiente y descentralizada que reduzca las brechas educativas. Instalado en el 2002, el Foro fue realizado gracias al trabajo articulado entre representantes de la sociedad civil, organismos de cooperación internacional, la organización de docentes y sectores gubernamentales (Ruiz Bravo, Muñoz y Rosales, 2006). Se realizaron seis versiones del Plan Nacional antes de su aprobación, en las que había distintas formas de abordar género, principalmente enunciado desde el principio de la equidad, pero se limitó a la atención del acceso y conclusión de la educación básica y al bajo nivel de escolarización que tienen las mujeres (Muñoz, 2006). El Plan del 2005 abordó género desde una mirada sociocultural, pero este no fue asumido por la política educativa del sector.

5.5. Currículo Nacional de Educación Básica y disputas

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del 2016, documento de gestión de política educativa, surge de un trabajo sostenido durante años por distintas gestiones ministeriales, expertos y sociedad civil. En este se desarrolla una propuesta de organización curricular que se estructura desde el enfoque por competencias, enfatiza la necesidad de la comprensión y articulación de lo que implica trabajarlas de manera integrada y secuencial. Para su elaboración participaron académicos(as) e investigadores(as) del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE), del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el MINEDU (Tapia y Cueto, 2017). El Proyecto FORGE fue una iniciativa que ofreció asistencia técnica a distintas instancias para promover la equidad, impulsar la innovación y fortalecer las capacidades del sector educativo. Este proyecto

tuvo apoyo del Gobierno de Canadá y fue implementado por el equipo de investigadores del GRADE. La directora general del proyecto fue la socióloga, especialista en educación y miembro del Consejo Nacional, Patricia McLauchlan de Arregui.

Respecto a género, se explicita y reconoce por primera vez una matriz sociocultural en la construcción de este y la sexualidad de los individuos; se cambia de una noción de equidad a una de igualdad de género, que reconoce a las mujeres como sujetos de derecho, y se incorpora el enfoque de igualdad de género entre los siete enfoques transversales⁵⁶. También el CNEB ha tenido un recorrido previo de distintas propuestas y acciones poco articuladas respecto a la incorporación de género desde el Estado y algunas direcciones del MINEDU (Muñoz y Laura, 2017). Entre ellas, se identifican la incorporación de la equidad de género como eje transversal en los currículos que se implementaron en el 2004, 2005 y 2008; el funcionamiento de la Comisión Multisectorial de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales bajo una perspectiva de género, impulsado por la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural en el 2011; y en el 2013, la creación de la Comisión Multisectorial para la Transversalización de los Enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género en el MINEDU, que realizó la revisión de algunos materiales educativos y logró la incorporación del lenguaje inclusivo aprobado en el 2015 para todas las comunicaciones en el MINEDU, así como algunas acciones de formación a través del Curso de Transversalización de los enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad y Género (Muñoz, 2017).

56 Los otros ejes transversales que se señalan son los siguientes: a) educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía; b) educación en y para los derechos humanos; c) educación en valores o formación ética; d) educación intercultural; e) educación para el amor, la familia y la sexualidad; y f) educación ambiental.

A diferencia del currículo anterior, el género aparece en el CNEB como uno de los enfoques transversales y se conceptualiza. En este se asumió al género como producto de un proceso de construcción social, así como la subordinación de las mujeres a la dominación hegemónica masculina. En el CNEB, el enfoque de género se define de esta manera:

La igualdad de género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones. En una situación de igualdad real, los derechos, deberes y oportunidades de las personas no dependen de su identidad de género y, por lo tanto, todos tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, así como para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados. Si bien aquello que consideramos «femenino» o «masculino» se basa en una diferencia biológica sexual, estas son nociones que vamos construyendo día a día, en nuestras interacciones. Desde que nacemos, y a lo largo de nuestras vidas, la sociedad nos comunica constantemente qué actitudes y roles se esperan de nosotros como hombres y como mujeres. Algunos de estos roles asignados, sin embargo, se traducen en desigualdades que afectan los derechos de las personas, como, por ejemplo, cuando el cuidado doméstico asociado principalmente a las mujeres se transforma en una razón para que una estudiante deje la escuela. (Ministerio de Educación, 2016, p. 16)

Sin embargo, el currículo fue rechazado, y surgieron acciones de protesta por parte de colectivos de sectores conservadores de las iglesias evangélicas y católica, cuyo discurso se centra en una posición antiderechos que asume el género como una

«ideología», desde una acepción sexualizada y equivalente a homosexualidad. Con base en ello, piden la eliminación de la denominada «ideología de género» del sistema educativo.

Entre las organizaciones se pueden mencionar algunas como el Ministerio Salvemos a la Familia, el Movimiento Nacional Pro Valores, el Instituto Educa Bien y la Red Nacional de Abogados por la Familia. En las redes sociales y en las calles, diversos grupos conservadores se alistaron a la campaña #ConMisHijosNoTeMetas para exigir la exclusión del enfoque de género. Para estos grupos, el enfoque de género «se asocia al engaño, a lo falso, al peligro de negar las diferencias biológicas, naturales, que para ellos son fijas» (Muñoz y Laura, 2017, p. 206). Este es un movimiento conservador que va más allá de los límites nacionales, pues tiene representantes en distintos países de la región latinoamericana. Para estas agrupaciones lo más preciso es hablar de «ideología de género», pues algunos de sus exponentes llegan a sugerir a la noción de género como parte de un programa ideológico de la izquierda (Motta y Amat y León, 2018).

En el 2017, el colectivo Padres en Acción, a través de una demanda de acción popular demandó al MINEDU con la finalidad de retirar el enfoque de género del CNEB. Lograron suspender por dos años la aplicación del enfoque de género en la implementación del currículo y la capacitación docente. Si bien esta demanda fue declarada infundada por la Corte Suprema en 2019, estos grupos han desarrollado otros intentos legales por frenar su implementación, los cuales tampoco han procedido. Existe fuerte resistencia en sectores fundamentalistas porque tienen una gran influencia política (Muñoz, 2020). Esta disputa demostró que, a pesar de todo lo avanzado en temas de igualdad de las mujeres, los temas sobre el cuerpo y la sexualidad todavía generan fuertes resistencias en algunos sectores de la

sociedad, incluso por parte de un sector de mujeres. Ejemplo de las mujeres que se manifestaron activamente en contra del enfoque de género en los últimos años son la abogada Beatriz Mejía y Giuliana Caccia, promotora y directora de la Fundación para la Familia⁵⁷, respectivamente. Desde el mismo Congreso de la República también mujeres se mostraron en contra de la supuesta «ideología de género», como la excongresista de Fuerza Popular Tamar Arimborgo, quien en el 2018 presentó un proyecto de ley para la exclusión de la «ideología de género» de las políticas públicas (Proyecto de Ley N.º 3795/2018-CR).

Como forma de consolidar el enfoque de género en la política educativa, en el 2018, el MINEDU realizó una consulta a diversas organizaciones del Estado y de la sociedad civil sobre el tratamiento del mismo —y del conflicto armado interno— en los textos escolares de secundaria. Entre los colectivos que participaron de esta mesa estuvieron el Colectivo Educación e Igualdad y la Alianza por la Educación Sexual Integral «¡Sí podemos!». Entre los puntos centrales que se observaron estuvieron que en el material no se abordaba la violencia de género, el *bullying* homofóbico y una educación sexual integral pertinente a los diversos contextos. Por su parte, el CNE recomendó verificar la transversalidad de género en el material educativo. En vista de estas recomendaciones, el MINEDU convocó a un grupo de expertos para que incorporen las observaciones realizadas. Sin embargo, luego de algunos problemas ocurridos con el material educativo⁵⁸ observados por el Congreso —en específico, por la Comisión de Educación, Juventud y

57 «Presentan Proyecto FAM (Fundación para la Familia)» (noticia web). 15 de diciembre del 2016. Recuperado de <http://mvcweb.org/noticias/presentan-proyecto-fam-fundacion-para-la-familia/>.

58 Se había colocado como consulta adicional un enlace que, para la vista de algunos, contenía elementos de contenido sexual inapropiado.

Deporte—, tuvieron que ser retiradas y la viceministra de Gestión Pedagógica conformó una mesa de trabajo para la revisión de los textos escolares (Muñoz, 2020).

Si bien existieron iniciativas del sector para cambiar la reproducción de roles tradicionales en los materiales educativos, en estos aún se presentan sesgos de género, como muestra Ruiz Bravo (2019). Al analizar los cuadernos de trabajo de matemáticas de primer a sexto grado de primaria, encuentra sesgos de género en la cantidad de apariciones de hombres y mujeres, así como en las tareas, profesiones y oficios a los que se les asocia. En estas imágenes, las mujeres aparecen como profesoras y bibliotecarias; en cambio, los hombres son representados con profesiones más diversas (doctores, policías, etc.), lo cual reproduce estereotipos que asocian a las mujeres con lo frágil y la pasividad (Ruiz Bravo, 2019). Esto ayuda a explicar el bajo porcentaje de mujeres en las carreras de ciencias y tecnología. Según el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) (2020), para el 2020, de un total de 5028 investigadores a nivel nacional, solo el 31% fueron mujeres. Asimismo, el presupuesto que se destina en Perú para ciencia y tecnología es uno de los más bajos de la región. Entre el 2014 y 2015, el gasto de los centros de investigación en investigación y desarrollo representó el 0,08% del PBI (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, 2017).

Desde la sociedad civil existieron iniciativas para el abordaje del enfoque de género y la sexualidad en las escuelas, siendo algunas experiencias piloto con el Estado y otras localizadas en ciertas zonas. Entre ellas está la experiencia de los colegios Fe y Alegría, que desde el 2018 desarrollan el plan formativo para docentes con el objetivo de desarrollar tres capacidades: reconocer estereotipos y roles de género, analizar las

relaciones desiguales de poder entre los géneros y posicionarse en contra de manifestaciones de violencia basada en género. Como logro se observó un proceso de cambio y sensibilización en los docentes, quienes identifican cómo la construcción de la realidad social está basada en desigualdades entre los géneros⁵⁹. Por otro lado, el Movimiento Manuela Ramos, organización feminista, desarrolló entre el 2014 y el 2017 el programa «Generando modelos y cambios intergeneracionales para la garantía de los derechos sexuales, derechos reproductivos y la igualdad de género». Su objetivo fue disminuir la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres integrando la educación sexual integral (ESI) en los contenidos curriculares de dieciséis instituciones educativas. El logro del programa fue la institucionalización de la ESI en las escuelas a través de su incorporación en los instrumentos de gestión de las instituciones educativas. Los resultados evidenciaron la necesidad de un trabajo sostenido en el tiempo con la comunidad educativa para transversalizar efectivamente el enfoque de género (Muñoz, 2020). Si bien ambas experiencias fueron exitosas, no son conocidas y se aplican solo a pequeña escala.

5.6. Institucionalización de la Política Nacional de Igualdad de Género y agendas de los movimientos feministas en el siglo XXI

La creciente visibilización de la violencia hacia las mujeres se correspondió con el impulso de movilizaciones lideradas por feministas alrededor del mundo, exigiendo transformaciones a la sociedad en la vida cotidiana, cultural, económica, política

59 Conferencia en el II Seminario Educativo Fe y Alegría: «Equidad de Género y Educación», Lima, 25 y 26 de octubre.

y legal. Fue en este contexto que se realizó la marcha Ni Una Menos en Perú, en agosto del 2016⁶⁰. Esta fue la más multitudinaria que se formó en el país en defensa de los derechos de las mujeres, y participaron mujeres de diversos sectores feministas y sociales, como las nuevas clases medias, la mayoría de ellas jóvenes estudiantes o profesionales con estudios universitarios (Muñoz, 2019). En esta primera marcha participaron autoridades del Gobierno, incluso asistió el presidente Kuczynski, como muestra del compromiso de su gobierno de atender esta problemática. La marcha Ni Una Menos se realizó en los años siguientes, hasta el 2019, un año antes de la emergencia sanitaria producto de la COVID-19. Estas movilizaciones han sido una de las conquistas más significativas del movimiento feminista y social por exigir la erradicación de la violencia de género, y donde la heterogeneidad de las mujeres ha sido la protagonista.

A partir de las diversas movilizaciones ocurridas en este periodo, el Estado aprobó normas orientadas a combatir la violencia de género. A finales del 2015 se aprobó la Ley N.º 30364, Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar. En el 2016, a través del Decreto Supremo N.º 008-2016-MIMP, se aprobó el Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016-2021, en el cual se incorporó el enfoque de género. En el gobierno de Vizcarra —quien fue primer vicepresidente de Kuczynski y, después de un proceso de vacancia, pasó a asumir la presidencia en el 2018—, se aprobó el Plan de Acción Conjunto (2018) para la lucha contra la violencia de género. Luego, en el 2019 se

60 Uno de los casos que indignó a las mujeres y a la opinión pública fue la agresión a Arlette Contreras, quien fue arrastrada de los cabellos por su pareja. A pesar de que existió un registro visual de la agresión, la Corte Superior de Justicia de Ayacucho sentenció solo con un año de prisión suspendida al agresor.

promulgó la Política Nacional de Igualdad de Género (Decreto Supremo N.º 0082019-MIMP), que marcó un momento decisivo en el que desde el Estado se consolidó el proceso de institucionalización de la política para erradicar la violencia de género. Es una política pública nacional multisectorial que tiene como finalidad atacar los factores y efectos de la discriminación estructural contra las mujeres. Su rectoría, seguimiento y evaluación se encuentran a cargo del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Esta política plantea seis objetivos prioritarios. Los objetivos 1 y 6 están relacionados con la violencia contra la mujer y la violencia de género. Uno de los objetivos es reducir la violencia hacia las mujeres, así como otro es reducir la incidencia de los patrones socioculturales discriminatorios en la población, objetivo que está alineado con el Plan Nacional contra la Violencia de Género 2016-2021, que es un instrumento de planificación y articulación intersectorial, cuya finalidad es reducir los índices de la violencia hacia la mujer, y que se aplica en los tres niveles de gobierno y en los distintos sectores y entidades involucradas en la prevención, sanción y erradicación de la violencia de género.

En el sector educación, en marzo del 2021, se ha priorizado el desarrollo de un protocolo para trabajar en la formación docente inicial y en servicio para «desarrollar competencias específicas y fortalecimiento de capacidades para el logro de la igualdad de género en las y los estudiantes de educación básica» (Resolución Ministerial N.º 1192021-MINEDU, 2021). Ello en el marco de responder al objetivo prioritario, que es «reducir la incidencia de los patrones socioculturales discriminatorios en la población» (Resolución Ministerial N.º 1192021-MINEDU, 2021). Ya en los años 2019 y 2020 se contaba con una primera

propuesta de incluir género en la formación inicial docente, tanto en básica regular como en formación bilingüe.

En los últimos años, los distintos sectores del feminismo y el surgimiento de más de cien nuevas colectivas, conformadas sobre todo por mujeres jóvenes, pertenecientes al ámbito urbano y, en la mayoría de casos, universitarias, han articulado en la agenda la erradicación de cualesquiera de las manifestaciones de violencia de género, sea en los espacios privados y públicos, y en el derecho sobre sus cuerpos. Estas colectivas se caracterizan por buscar un cambio radical del sistema sexo-género de la sociedad, por lo que tienen discursos más abiertos en temas como la libertad sexual, la identidad de género (Barrientos y Muñoz, 2018), y un rechazo frontal a la violencia. A pesar de que coinciden con el feminismo institucionalizado en las demandas para la erradicación de la discriminación y la violencia, sus repertorios de acción se alejan de la tecnocracia y plantean nuevas formas de habitar lo público, por ejemplo, a través de la *performance* (Barrientos y Muñoz, 2018). Un ejemplo reciente de estas nuevas formas de habitar el espacio y que tuvo impacto a nivel mundial fue el *flashmob* «Un violador en tu camino», creado sobre la base de los postulados de Rita Segato por un colectivo de feministas chilenas en el 2019 (La República, 27 de noviembre del 2019). Era un canto colectivo de mujeres para concientizar a la población sobre la impunidad frente a los casos de violencia sexual y la revictimización de las mujeres. Se replicó en diversos países del continente, como México, Colombia, Argentina y, el 7 de diciembre del 2019, en Perú (Radio Programas del Perú, 7 de diciembre del 2019). También ocurrió en países de diferentes continentes, como Francia, Kenia e India (Hinsliff, 3 de febrero del 2020). Estas organizaciones también suelen ser bastante activas en redes

sociales, ya que estas se han vuelto un espacio de disputa política en los últimos años.

A pesar de este avance y conquista del movimiento feminista en los últimos años, la falta de consenso entre los diferentes grupos del movimiento para tener una agenda común persiste en correspondencia con su heterogeneidad y diversidad. Este tema se evidencia en las demandas que se reciben en el MINEDU, como señaló el ministro de Educación:

Si tú ves los movimientos LGTBIQ+, ¿la agenda de género va a estar centrada en las identidades sexuales más que en las relaciones hombre-mujer que plantean los grupos feministas, no? O si lo planteas con todos los colectivos que tienen que ver con derechos ciudadanos, el tema de género tiene otra perspectiva, que inclusive no necesariamente tiene que dialogar con el tema de relaciones hombres y mujeres o con el tema LGTBIQ+. Por ejemplo, la discusión de los grupos sobre la igualdad de oportunidades en los salarios entre hombres y mujeres, eso es parte de un tema de agenda de género, pero no tiene nada que ver con la agenda que desarrollan los grupos LGTBIQ+ o los temas de violencia contra la mujer. (Ricardo Cuenca, comunicación personal, 2 de mayo del 2021)

De la misma manera, no existe un consenso sobre la noción de «género» entre los distintos grupos feministas y colectivos de la sociedad civil porque cada cual reivindica sus propios temas: por un lado, están las organizaciones feministas que enfatizan en la sexualidad, la autonomía del cuerpo y la reproducción; y, por otro, los grupos LGTBIQ+ que luchan desde un enfoque de identidades y diversidad sexual. Esta fragmentación de voces genera que los consensos sean débiles y que las

reivindicaciones sean específicas, lo que impide la creación de una agenda común en donde puedan formularse demandas colectivas y propuestas innovadoras y transformadoras de la realidad para la agenda educativa.

A lo largo de estos doscientos años, las mujeres presentan grandes avances y transformaciones de sus condiciones de vida, así como en su lucha por la igualdad de género. No obstante, la persistencia de las desigualdades (que afecta más a mujeres pobres y ubicadas en áreas rurales), al igual que la violencia de género hacia la mujer, que se ha incrementado en estos años y con exceso de crueldad, evidencia la dificultad de modificar la opresión de género (Segato, 2018). Este lugar residual en el que siguen siendo colocadas las mujeres se explica en el tiempo de la larga duración de la que habló Braudel (1970) o el de la historia de las mentalidades (Segato, 2018), y es ahí donde la historia de este proceso y la naturalización del género es lo que se tiene que comprender.

5.7. Desafíos de las mujeres en la educación en el marco de la crisis sanitaria

Durante el primer año de la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19, la situación del país se ha agravado y se ha develado su situación de precariedad, a pesar de varios años de crecimiento económico. Desde los inicios del segundo milenio, el PBI ha sido positivo, con distintas variaciones en la tasa de crecimiento anual, siendo el momento más alto en el 2007 (8,5%) y el más bajo en el 2009 (1,1%), debido a la crisis internacional (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019c). A pesar de ello, la cantidad de trabajadores en empleos informales

sigue siendo alta, pues para el 2018 el 72,4% de los trabajadores de la PEA se desempeñaba en el empleo informal (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019c). Al dividir la PEA según su sexo, se observa que, para el 2018, del total de mujeres que trabajaba el 75,3% tenía un empleo informal, mientras que en el caso de los hombres esto representaba un 70,1% (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019c). Por otra parte, los datos demostraron que, antes de la pandemia, el país destinaba solo el 3,1% de su gasto público en protección social para su población (excluyendo la salud), uno de los más bajos de la región (Organización Internacional del Trabajo, 2017; citado en Águila, 2020). Todo ello nos ayuda a entender el alto nivel de fragilidad en que se encontraba la población frente a la crisis sanitaria del 2020, pues para ese año el 30,1% de la población del país (9 820 000 personas) se encontraba en situación de pobreza monetaria, un incremento de 9,9 puntos porcentuales con respecto al 2019. Del mismo modo, la pobreza extrema pasó de 2,9% en el 2019 a 5,1% en el 2020 (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021). La crisis sanitaria ubicó a 3 330 000 en situación de pobreza y a 732 000 personas en situación de pobreza extrema (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021). La pobreza y la pobreza extrema afectaron más a la población de zonas rurales (45,7% en situación de pobreza y 13,7% en pobreza extrema) que en zonas urbanas (26,0% en situación de pobreza y 2,9% en pobreza extrema) (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021).

La situación de las mujeres también se ha visto agravada. Respecto a la economía, si bien el porcentaje de hogares en condición de pobreza que tenían a mujeres en la jefatura presentaba una tendencia al alza en los últimos años, en el 2020 su incremento alcanzó el 27,2%, 2,4 cifras porcentuales más

que en el 2019 (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021). Además, la pandemia ha aumentado la dedicación de las mujeres al trabajo doméstico y al cuidado, lo cual antes de la pandemia ya implicaba más del triple de tiempo que los hombres (Gutiérrez, Martín y Ñopo, 2020).

Respecto a la violencia de género, en el 2020 se registraron 114 495 casos de violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar; de estos, el 85% eran casos de violencia hacia mujeres. Asimismo, durante ese año se anotó un total de 12 964 casos de violencia sexual hacia mujeres, 131 feminicidios y 330 casos de tentativa de feminicidio. Además, 5521 mujeres (entre adultas y menores de edad) fueron reportadas como desaparecidas⁶¹.

En educación, los esfuerzos del sector se han orientado principalmente a priorizar algunos temas pedagógicos y adecuar el trabajo del estudiantado y los docentes a la educación a distancia. Las cifras de deserción escolar muestran que es casi igual entre hombres (3,90%) y mujeres (3,84%), y una leve deserción en primaria. Sin embargo, la difícil coyuntura ha paralizado las capacitaciones a los docentes sobre el enfoque de género. La prevención de los casos de violencia de género de niñas y adolescentes, ahora focalizada al ámbito privado, está siendo asumida por el Ministerio de Salud. De este modo, la pandemia presenta un contexto incierto para las políticas educativas a favor de las mujeres.

Es en este contexto que el desafío para el movimiento de mujeres y el movimiento de feministas requerirá consensuar una agenda donde se prioricen las demandas para posicionarlas en el Estado, pero también fuera de este para reconstruir nuevas formas de politicidad.

61 Portal Estadístico del Programa Nacional AURORA. <https://portalestadistico.pe/cartillas-estadisticas/>.

6

Reflexiones finales

A través de este ensayo se muestra la significativa participación de las mujeres en los diferentes momentos de la historia republicana. Al dar cuenta de su experiencia a lo largo de estos doscientos años vimos cómo avanzaron en la lucha por la igualdad de género y cómo fueron transformando sus condiciones de vida, en un proceso donde la educación fue asumida conscientemente por ellas como elemento dinamizador de sus propios procesos de cambio, en el marco de las transformaciones mayores que esta impulsaba en la sociedad.

Los actuales indicadores del sector educación evidencian los avances logrados en los últimos años en términos de la igualdad. Estos se reflejan en la universalización del nivel primario, en las mejoras en las cifras de acceso, asistencia y conclusión escolar a nivel inicial y secundario, así como una paridad en el acceso a la educación universitaria. No obstante, aun cuando se vienen realizando acciones para disminuir la desigualdad, persisten brechas que están relacionadas con la ruralidad, el género, la situación de pobreza y el origen étnico. Factores que inciden en la persistencia del embarazo adolescente y las tasas de analfabetismo de las mujeres que residen en áreas rurales. Y aunque desde la escuela se proponen nuevos modelos de feminidades y masculinidades, los materiales

educativos aún reproducen las imágenes tradicionales de la división sexual del trabajo y diversas formas de sexismo, reforzando estereotipos que conducen a formas de discriminación entre los sexos y géneros.

En ese sentido, el análisis realizado muestra cómo desde la creación del Estado-nación, la educación ha servido como dispositivo para la reafirmación de las diferencias socioculturales y las múltiples desigualdades, así como de la hegemonía del sistema de género patriarcal, tal y conforme fuera consiguado en los dispositivos normativos vigentes en los primeros cincuenta años de vida republicana. Así, este modelo educativo diferenciaba lo que le correspondía a las mujeres y a los hombres y en donde la propuesta rousseauiana ejerció una fuerte influencia, promoviendo una educación para las mujeres en la esfera de la domesticidad.

En esta narrativa, en la que se busca dar a conocer las experiencias de las mujeres, se dibuja una línea de continuidad marcada por la persistencia de las desigualdades, así como de la violencia de género hacia la mujer, que se ha incrementado y con exceso de crueldad en los últimos años. Esto pone en evidencia la desigualdad en la distribución del poder y, por tanto, el desafío de una transformación radical de la subordinación material y simbólica de género. Lugar residual en el que, como señala Rita Segato (2018) y se ha visto a lo largo del texto, siguen siendo y se han colocado las mujeres en este tiempo de larga duración (Braudel, 1970). Es desde ahí donde la historia de este proceso y la naturalización del género tienen que ser aprehendidas.

En los distintos momentos de la historia republicana, las voces de las diversas mujeres dan cuenta de las múltiples estrategias y formas de resistencia en defensa de la igualdad puestas en juego para no subordinarse a la dominación

masculina, desde diferentes instancias y en el marco de una lucha por el derecho a la educación y a la participación en el espacio público. Son ellas quienes, al subvertir el espacio de la domesticidad como lugar exclusivo para las mujeres, fueron ganando nuevos escenarios, como fue el caso de las mujeres ilustradas de finales de siglo XIX, entre las que sobresalen Clorinda Matto de Turner, Mercedes Cabello de Carbonera y muchas otras. Así, las vimos visibilizándose a través de la prensa y la literatura, generando redes de intercambio y posicionándose como actrices políticas, estableciendo relación con el Estado —al inicio, como maestras; y, luego, como funcionarias—, haciéndose presentes en la conquista que significó acceder a la educación universitaria, practicando política desde partidos y sindicatos, así como en experiencias de dirección en organizaciones complejas. Estos procesos no estuvieron exentos de dificultades y de violencia simbólica hacia ellas, llevando incluso a que tuvieran que afrontar la dureza del exilio, como fue el caso de Clorinda Matto y María Jesús Alvarado, en el contexto de regímenes resistentes a reconocer los derechos fundamentales de las mujeres.

De igual manera, en esta mirada histórica se reconoce cómo los movimientos de mujeres, así como las organizaciones feministas contribuyeron a la conquista de derechos, además de la reivindicación de sus exigencias personales como mujeres y como sujetos políticos y aportaron en la transformación de la vida de las mujeres. Desde el inicio han sido movimientos heterogéneos, en diálogo y coordinación con el feminismo internacional, pero realizando una impronta propia que, en las primeras décadas de su desarrollo —a diferencia del feminismo europeo—, se caracterizó por su vinculación a un modelo más tradicional de mujer centrado en la madre como soporte

de moral, tomando distancia de modelos de feminidades alternativas y posiciones radicales.

En esta tradición se inscribió la fundadora del feminismo en el Perú, la educadora María Jesús Alvarado, quien en 1911 defendió la educación pública para las mujeres y los derechos sociales y políticos, como un camino para la regeneración moral y progreso del país, y cuyas demandas se conseguirían muchas décadas después, como el voto para las mujeres, que recién se obtuvo en 1955, el voto analfabeto en 1979, así como también el cambio del Código Civil que estuviera vigente por más de ochenta años, desde 1884, que subordinaba a las mujeres a la decisión del esposo respecto de su inserción laboral. Esa fue también la consigna de Miguelina Acosta, quien llegó a ser presidenta de la Federación Femenina Universitaria en 1924, y propuso la coeducación y cambios en el matrimonio civil sobre la base del apoyo mutuo entre los cónyuges.

Parte de esa impronta del feminismo peruano, nutrido desde vertientes diferentes e integrado por mujeres de sectores medios ilustrados y de los sectores populares, ha sido determinada por el factor de clase social que se tradujo en la dispersión de intereses y energías, los cuales afectaron la unidad y consolidación del movimiento. Uno de los límites del movimiento feminista, que se inició reclamando educación para las mujeres y la población indígena, ha sido no asumir la construcción de un proyecto político, emancipatorio y de liberación de las mujeres de una sociedad patriarcal a partir de aquella primera demanda.

En la década de 1970, se produjo un proceso de revitalización del feminismo en el contexto de la reforma educativa y diversas acciones a favor de las mujeres impulsadas por el gobierno militar de Velasco Alvarado, que estuvieron en correspondencia con la participación del Perú en la Conferencia Mundial

sobre la Mujer en 1975 y la firma de convenios internacionales a favor de las mujeres. Sin embargo, hubo un quiebre con el Estado por la postura conservadora asumida por el Gobierno, poco dispuesto a recoger la agenda feminista que priorizó los temas referidos al cuerpo y los derechos sexuales y reproductivos. A eso le siguió el distanciamiento del feminismo de los partidos de izquierda, dado que no recogieron sus demandas en la discusión de la nueva Constitución Política de 1979.

Esto llevó a construir un movimiento independiente, en el cual las ONG feministas que se conformaron en este periodo tuvieron un rol central (Barrientos y Muñoz, 2014). Este hecho, al igual que el posterior reclutamiento de feministas profesionales por el Estado durante la década del noventa y en el que se pusieron de manifiesto las tensiones entre el Estado y algunos sectores del movimiento feminista, reforzó la tendencia a la fragmentación de este movimiento en la lucha por la igualdad en diversos frentes, entre ellos el de la educación.

La inclusión del enfoque de género a finales del siglo xx y primera década del siglo xxi constituye un hito en el camino hacia la igualdad de las mujeres y el reconocimiento de la población LGBTQ+. Este enfoque se introduce en la academia en diálogo con el feminismo y se legitima a nivel internacional a través de convenios, en el marco de los derechos humanos para garantizar la igualdad de las mujeres y erradicar toda manifestación de discriminación y violencia que puedan afectarlas. Violencia de género que se ha visibilizado en los últimos años como consecuencia del incremento de sus diversas manifestaciones, en especial el feminicidio, que ha concitado multitudinarias movilizaciones promovidas por los movimientos de mujeres y los diferentes colectivos feministas, cuya expresión más significativa fue la Marcha Ni Una Menos, realizada en agosto del 2016.

Cabe destacar que la incorporación del enfoque de género, a través de la transversalización del género en las políticas públicas y, en especial, en el sector educación, ha sido un proceso lento con muchos desafíos y avances bastante limitados. Es a partir del 2016 que existe la voluntad política de introducir el enfoque de igualdad de género en la educación peruana a través del Currículo Nacional de Educación Básica, que se corresponde además con las acciones promovidas desde el Estado para contribuir a la erradicación de la violencia hacia las mujeres. Asimismo, este desarrollo se produce en un contexto de cambios profundos con relación a los roles tradicionales de las mujeres que se reflejan en el descenso de la tasa de fecundidad, en cambios del modelo de familia nuclear y en avances en el proceso de laicización de la sociedad peruana.

No obstante, un desafío que se presenta es la continuidad e institucionalidad de esta política en un país con mucha inestabilidad institucional. A ello se añade la disputa que han planteado sectores conservadores vinculados a las iglesias evangélicas y católica, que rechazan el enfoque de género y su incorporación en las escuelas públicas del país. La lectura que naturaliza el sexo binario y el género permanece.

En este recorrido y transitar en la lucha por la igualdad de género y por el reconocimiento se presentan avances y retrocesos, y las mujeres continúan buscando salir de ese lugar de otredad, en el cual, como señala Simone de Beauvoir, la mujer no es propiamente un sujeto, pese a los avances dados en el posicionamiento frente al Estado y la capacidad de dialogar con otros actores. La fuerte influencia de la Iglesia católica en una sociedad que no ha culminado su proceso de secularización ha colocado límites a la autonomía y la participación de las mujeres, reforzando la noción de la familia nuclear como unidad

básica de la sociedad, manteniendo el control del cuerpo de las mujeres y levantando a la maternidad como un aspecto central en el desarrollo de la mujer al mismo nivel que el profesional. Y, con ello, se refuerza la impronta del patriarcado moderno.

Por último, con el impacto de la pandemia, el reto mayor para las mujeres es lograr una mejor articulación de sus demandas, puesto que son uno de los grupos más afectados al haber tenido que asumir una recarga adicional en las labores del cuidado, enfrentar la pérdida de sus empleos y sufrir la exacerbación de la violencia dentro del hogar. En este contexto, el desafío para el movimiento de mujeres y para las feministas se configura en consensuar una agenda, en articulación con el movimiento social, en la cual sus demandas sean atendidas y en la que la educación —como herramienta dirigida a propiciar una actitud crítica y transformadora frente a las desigualdades, a la vez que promueva el cambio de aquella mentalidad que las naturaliza y refuerza— tome un lugar preponderante, siendo incorporada en las estrategias de lucha y en el planteo de nuevas formas de expresión política.



Bibliografía

- ACUERDO NACIONAL (22 de julio del 2002). Lima. Recuperado de https://www.mesadeconcertacion.org.pe/sites/default/files/acuerdo_nacional.pdf.
- ÁGUILA, Alicia del (2003). *Los velos y las pieles. Cuerpo, género y reordenamiento social en el Perú republicano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ÁGUILA, Alicia del (2014). «Carol Pateman y la crítica feminista a la teoría clásica de la democracia (Locke y Rousseau)». *Revista Estudios Feministas*, 22(2), 449-464.
- ÁGUILA, Alicia del (2020). «Contagios, género, protección social y cuidado. Lecciones del COVID-19 en Perú». En Jorge Bruce, Ricardo Cuenca, Alicia del Águila y Carmen McEvoy, *Afrontar el desastre. Reflexiones sobre la pandemia en la sociedad peruana*. Lima: Penguin Random House.
- AGUILAR, Roisida (2002). El sufragio de la mujer: debate en el Congreso Constituyente de 1931-1932. *Elecciones*, (1), 123-164. Recuperado de <https://www.onpe.gob.pe/modEducacion/Publicaciones/L-0021.pdf>.
- AGUILAR, Roisida (2019). «Acción colectiva transnacional por los derechos políticos femeninos en la Octava Conferencia Internacional Americana, Perú, 1938». En Claudia Rosas (ed.), *Género y mujeres en la historia del Perú. Del hogar al espacio público* (pp. 441-461). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ALARCÓN, Walter (2001). «La familia peruana en el mercado de trabajo». En *¿Qué sabemos sobre el desempleo en el Perú? Familia, trabajo y dinámica ocupacional*. (pp. 45-89). Lima: Instituto Nacional de Estadística

- e Informática / Centro de Investigación y Desarrollo / Programa MECOVI-PERÚ, Fondo de Investigaciones. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0489/Libro.pdf.
- BANCO MUNDIAL (2020). «Crisis por el coronavirus aumentó las desigualdades en el Perú». [Comunicado de prensa]. *Banco Mundial* [Internet]. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/09/08/crisis-por-el-coronavirus-aumento-las-desigualdades-en-el-peru>.
- BARBOZA, Marco León (2013). *La liberación de la mujer en el Perú de los 70's: una perspectiva de género y estado*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Género, Sexualidad y Políticas Públicas. Universidad Nacional de San Marcos.
- BARRIENTOS, Violeta y Fanni MUÑOZ (2014). «Un bosquejo del feminismo/s peruano/s: los múltiples desafíos». *Estudios Feministas*, 22(2), 637-645.
- BARRIENTOS, Violeta y Fanni MUÑOZ (2018). «Las nuevas voces de los feminismos: hacia una cartografía del feminismo en el segundo milenio». En Karina Bidaseca (coord.), *Poéticas feministas descoloniales desde el sur* (pp. 275-306). Buenos Aires: Red de Pensamiento Decolonial.
- BARRIG, Maruja (1979). *Cinturón de castidad. La mujer de clase media en el Perú*. Lima: Mosca Azul Editores.
- BARRIG, Maruja (2008). «La persistencia de la memoria. Feminismo y Estado en el Perú de los noventa». *Debate Feminista*, (37), 213-246.
- BASADRE, Jorge (1960). *Materiales para otra morada. Ensayos sobre temas de educación y cultura*. Buenos Aires: Librería La Universidad Editorial.
- BASADRE, Jorge (1983). *Historia de la República del Perú, 1822-1933* (tomos I, II, III, IV, V, VII y VIII). Lima: Ediciones Universitaria.
- BATTICUORE, Graciela (1999). *El taller de la escritora. Veladas literarias de Juana Manuela Gorriti: Lima-Buenos Aires (1876/7-1892)*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.

- BENAVIDES, Martín; Juan LEÓN; Frida HAAG y Selene CUEVA (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- BERMÚDEZ, Violeta (2019). *Género y poder. La igualdad política de las mujeres*. Lima: Palestra Editores.
- BÉRTOLI, Fernando y Felipe PORTOCARRERO (1968). *La modernización y la migración interna en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- BLONDET, Cecilia (2002). *El encanto del dictador. Mujeres y política en la década de Fujimori*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- BOLIS, Gian Battista (2018). *La formación de los docentes de la escuela básica en Perú, desde los inicios de la República hasta 1990*. [Conferencia en Valparaíso]. Recuperado de <http://repositorio.ucss.edu.pe/handle/UCSS/513>.
- BOYD, Chris (2013). *La transformación de las mujeres rurales jóvenes en Perú. Análisis a partir de los censos nacionales (1961-2007)*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- BRAUDEL, Fernand (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- BUENO-HANSEN, Pascha (2020). *Derechos feministas y humanos en el Perú: decolonizando la justicia transicional*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- CABELLO DE CARBONERA, Mercedes (2004 [1889]). *Blanca Sol. (Novela social)*. (Edición, introducción y notas de María Cristina Arambel-Guiñazú). Madrid: Iberoamericana.
- CANDELA, Emilio; Fernando CONTRERAS y Jorge LOSSIO (2017). «Populismo y salud pública durante el ochenio de Odría (1948-1956)». *Acta Here-diana*, (60), 33-48.
- CARDÓ, Andrés; Raúl VARGAS; Hugo DÍAZ y Carlos MALPICA (1989). *Planificación y desarrollo de la educación en el Perú. Un análisis de la experiencia del período 1948-1985*. París: Instituto Internacional de

- Planeamiento de la Educación. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085079/PDF/85079spa.pdf.multi>.
- CASTRO, Anabel (2016). *Participación de la mujer en las organizaciones sindicales en el Perú: estado actual, obstáculos y desafíos*. (Trabajo académico de segunda especialidad). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- CCAHUANA, Jorge (2019). «La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática». *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 47(86). Recuperado <https://doi.org/10.21678/apuntes.86.880>.
- CEVASCO, Gaby (ed.). (2004). *25 años de feminismo en el Perú: historia, confluencia y perspectivas*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- CHÁVEZ, Susana (enero-marzo del 2019). El gobierno de Velasco y la autonomía reproductiva de las mujeres. En *Quehacer*, Segunda Etapa (2). Recuperado <http://revistaquehacer.pe/n2#el-gobierno-de-velasco-y-la-autonomia-reproductiva-de-las-mujeres>
- CHOCANO, Magdalena y María Emma MANNARELLI (2013). *Educación del ciudadano y disciplina social, 1821-1860* (tomo 5). Lima: Derrama Magisterial.
- COMISIÓN DE ENTREGA DE LA COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN. (2004). *Hatun Willakuy*. Lima: CVR.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2021). «La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad». *Informe Especial covid19*, (9). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46633/5/S2000740_es.pdf.
- COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003). *Informe final*. Lima: CVR.
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA (2017). *1 Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación 2016*. Lima: CONCYTEC.
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA (2020). *Índice de investigadores en Perú*. CONCYTEC. [Internet]. Recuperado de <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/>

- cientificos-inc-informacion-general/129-indice-investigadores-peru/627-indice-de-investigadores-peru.html.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2008). *Consejo Nacional de Educación: balance y perspectivas (2002-2008)*. Lima: CNE.
- CONTRERAS, Carlos (2004). «Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo xx». En Carlos Contreras (ed.), *El aprendizaje del capitalismo. Estudios de historia económica y social del Perú republicano* (pp. 215-272). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- CONTRERAS, Carlos y Marcos CUETO (2015). *Historia del Perú Contemporáneo* (5.ª ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- CONTRERAS, Carlos y Patricia OLIART (2014). *Modernidad y educación en el Perú*. Cusco: Ministerio de Cultura.
- COSAMALÓN, Jesús (2019). «Las otras mujeres. Trabajo, género y etnicidad en la ciudad de Lima en el siglo XIX». En Claudia Rosas (ed.), *Género y mujeres en la historia del Perú. Del hogar al espacio público* (pp. 521-542). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CUENCA, Ricardo (2013). *Cambio, continuidad y búsqueda del consenso, 1980- 2011* (tomo 15). Lima: Derrama Magisterial.
- DALURZO, Beatriz (1968). *Homenaje en Buenos Aires a Irene Silva de Santolalla, «Mujer de las Américas 1956»*. Buenos Aires: Unión de Americanas. Recuperado de <https://ufdc.ufl.edu/UF00086900/00001>.
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2021). *Reporte igualdad y no violencia N.º 11 - Diciembre 2020 - Balance anual*. Lima: Defensoría del Pueblo. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/Reporte-N-11-Qu%C3%A9-pas%C3%B3-con-ellas.pdf>.
- DENEGRI, Francesca (1996). *El abanico y la cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos / Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- DENEGRI, Francesca (2004). *El abanico y la cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú* (2.ª ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos / Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.

- DENEGRI, Francesca (2017). «Un aterrizaje de emergencia. Las veladas literarias de Clorinda Matto de Turner en la Lima posbélica». En Evelyn Sotomayor (ed.), *Pensar en público. Las veladas literarias de Clorinda Matto en la Lima de la posguerra (1897-1891)* (pp. 15-26). Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- DENEGRI, Francesca (2018). *El abanico y la cigarrera: la primera generación de mujeres ilustradas en el Perú* (3.^a ed.). Cusco: Ceques Editores.
- DÍAZ, Juan José (2008). «Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta». En Martín Benavides (ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 83-129). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- ESCOBAR, María (2013). *Relaciones tensas entre la sociedad civil y el Estado: reconfiguración de la incidencia y presión política en el caso de la Mesa Tripartita de Seguimiento de la Conferencia de Población y Desarrollo (El Cairo)*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- ESPINOZA, Antonio (2013). *Education and the State in Modern Peru. Primary Education in Lima, 1821 - c. 1921*. New York: Palgrave Macmillan.
- FELL, Eve-Marie (1990). «La construcción de la sociedad peruana: Estado y educación en el siglo XIX». En Carmen Montero (ed.), *La escuela rural. Variaciones sobre un tema* (pp. 65-71). Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.
- FLORES GALINDO, Alberto (1976). «Movimientos campesinos en el Perú: balance y esquema». *Cuaderno Rural*, (18), 1-25.
- FLORES GALINDO, Alberto (2008). *Obras completas III (I). Buscando un inca: identidad y utopía en los Andes*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- FLORES GALINDO, Alberto (2011). *Obras completas III (II). la ciudad sumergida*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- GARAVITO, Cecilia (2018). *Mercado de trabajo doméstico en los inicios de la República: 1876-1940*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- GARFIAS, Marco (2015). «La persistencia de las desigualdades en el ámbito de la educación universitaria. El caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1940-2000». En Ricardo Cuenca (ed.), *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades* (pp. 105-160). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- GONZALES, Osmar (2013). *Nueva escuela para una nueva nación, 1919-1932* (tomo 10). Lima: Derrama Magisterial.
- GONZÁLEZ VIGIL, Francisco de Paula (1976 [1858]). *Importancia de la educación del bello sexo*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- GUADALUPE, César et al. (2016). *Conclusión de estudios primarios y secundarios en el Perú: progreso, cierre de brechas y poblaciones rezagadas*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- GUARDIA, Sara Beatriz (2013). *Mujeres peruanas. El otro lado de la historia* (5.ª edición). Lima: Forma e Imagen.
- GUERRA, Margarita y Lourdes LEIVA (2001). *Historia de la educación peruana en la República (1821-1876)*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú / Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- GUTIÉRREZ, Diana; Guillermina MARTIN y Hugo ÑOPO (2020). *El coronavirus y los retos para el trabajo de las mujeres en América Latina*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- GUZMÁN, Virginia; Beatriz COBIÁN; Marfil FRANCKE y Patricia PORTOCARRERO (1985). «Mujer y trabajo: nuevos problemas nuevos métodos». *Debates en Sociología*, (10), 183-195.
- HENRÍQUEZ, Narda (2006). *Cuestiones de género y poder en el conflicto armado en el Perú*. Lima: CONCYTEC.
- HINSLIFF, Gaby (3 de febrero del 2020). «“The rapist is you!”: why a chilean protest chant is being sung around the world». *The Guardian*. [Internet]. Recuperado de https://www.theguardian.com/society/2020/feb/03/the-rapist-is-you-chilean-protest-song-chanted-around-the-world-un-iolador-en-tu-camino?cmp=share_iosapp_other.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (1997). *El analfabetismo en el Perú*. Lima: INEI.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (1996). *Perú: proyecciones departamentales de la población 1995-2015*. Lima: INEI.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2001). «Perú: estimaciones y proyecciones de población, 1950-2050. Urbana-Rural 1970-2025». *Boletín de Análisis Demográfico*, (35).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2019a). *Perú: encuesta demográfica y de salud familiar-ENDES 2019*. Lima: INEI.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2019b). *Perú: indicadores de educación por departamento 2008-2018*. Lima: INEI.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2019c). *Producción y empleo informal en el Perú: Cuenta Satélite de la Economía Informal 2007-2018*. Lima: INEI.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2021). *Evolución de la pobreza monetaria 2009-2020 (Informe técnico)*. Lima: INEI.
- KIRK, Robin (1993). *Grabado en piedra. Las mujeres de Sendero Luminoso*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- LA REPÚBLICA (27 de noviembre del 2019). «Un violador en tu camino» [Video]. *La República*. [Internet]. Recuperado de <https://larepublica.pe/mundo/2019/11/27/chile-colectivo-lastesis-el-violador-eres-tu-el-performance-contrala-violencia-de-genero/>.
- LÓPEZ, Fiorella (2017). «El discurso sobre la emancipación de la mujer durante el conflicto armado interno en el Perú: memorias de las mujeres del PCP-Sendero Luminoso». *Revista del Instituto Riva-Agüero*, 2(1), 121-157.
- MACEWEN, Alison (1985). «Desarrollo dependiente y la segregación ocupacional por sexo». *Debates en Sociología*, (10), 5-60.
- MACLEAN y Estenós, Roberto (1944). *Sociología educacional del Perú*. Lima: Librería e Imprenta Gil.
- MANNARELLI, María Emma (2013). *Las mujeres y sus propuestas educativas, 1870-1930* (tomo 9). Lima: Derrama Magisterial.

- MARIÁTEGUI, José Carlos (15 de marzo de 1924). «La mujer y la política». *Variedades*, (837), 655-658.
- MARIÁTEGUI, José Carlos (19 de diciembre de 1924). «Las reivindicaciones feministas». *Mundial*, (238), s. p.
- MARIÁTEGUI, José Carlos (1968 [1928]). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (13.ª edición). Lima: Empresa Editora Amauta S. A.
- MARTÍNEZ, Francisco (2010). «El exilio de Clorinda Matto de Turner». *Cuadernos Kóre*, 1(3), 52-61. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CK/article/view/1211/522>.
- MARTÍNEZ, José (2016). «Movimiento sindical y conflicto en la empresa azucarera San Jacinto (valle de Nepeña, provincia del Santa, Áncash): 1900-1959». *Scientia*, XVIII(18), 21-45. Recuperado de <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Scientia/article/download/709/663>.
- MATOS MAR, José (1986). *Desborde popular y crisis del Estado. El nuevo rostro del Perú en la década de 1980* (3.ª edición). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- MATTO DE TURNER, Clorinda (1890). «Francisca Zubiaga de Gamarra». En *Bocetos al lápiz de americanos célebres*. Lima: Imprenta Bacigalupi.
- MILOSLAVICH, Diana (coord.) (1993). *María Elena Moyano, Perú, en busca de una esperanza*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1993). *Diagnóstico general de la educación. Perú: calidad, eficiencia, equidad. Los desafíos de la educación primaria*. Lima: Banco Mundial / PNUD / GTZ / UNESCO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Ministerio de Educación. [Internet]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1942). *Planes y programas para la educación infantil, las clases de transición y la educación primaria común*. Lima: Empresa Editorial Peruana.

- MONTERO, Carmen y Teresa TOVAR (1999). *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: CARE Perú / Instituto de Estudios Peruanos / Foro Educativo.
- MOTTA, Angélica y Oscar AMAT y LEÓN (2018). «Ideología de género»: fundamentalismos y retóricas de miedo». En Ana Cristina González, Laura Castro, Cristina Burneo, Angélica Motta y Oscar Amat y León, *Develando la retórica del miedo de los fundamentalismos. La campaña «Con Mis Hijos No Te Metas» en Colombia, Ecuador y Perú* (pp. 93-139). Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- MOTTA, Angélica; Sarah C. KEOGH; Elena PRADA; Arón NÚÑEZ-CURTO; Kellika KONDA; Melissa STILLMAN y Carlos F. CÁCERES (2017). *De la normativa a la práctica: la política de educación sexual y su implementación en el Perú*. Nueva York: Guttmacher Institute.
- MUÑOZ, Fanni (2001). *Diversiones públicas en Lima (1890-1920): la experiencia de la modernidad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- MUÑOZ, Fanni (2006). «¿De qué políticas educativas hablamos en el Perú? La incorporación del género en la educación». En Nelly P. Stromquist (ed.), *La construcción del género en las políticas públicas: perspectivas comparadas desde América Latina* (pp. 63-113). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- MUÑOZ, Fanni (2009). «Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de la ciudadanía. Un estudio colectivo de casos en Piura». *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 31-60.
- MUÑOZ, Fanni (2017). «Las políticas educativas y la incorporación de género en la educación (1990-2016): un campo en disputa». *Tarea*, (94), 14-24.
- MUÑOZ, Fanni (2018). «Margarita Práxedes Muñoz. La primera bachiller en Ciencias del Perú (1848-1909)». En Sandra Carrillo y Ricardo Cuenca (eds.), *Vidas desiguales: mujeres, relaciones de género y educación en el Perú* (pp. 59-87). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- MUÑOZ, Fanni (2019). «Ni una menos, más allá de la marcha, el campo en disputa». *Discursos del Sur, Revista de Teoría Crítica en Ciencias Sociales*, (4), 09-24. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/ddsvoi4.17000>.
- MUÑOZ, Fanni (2020). *Género y educación en Perú. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Documento de referencia para el Informe GEM 2020, América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374775>.
- MUÑOZ, Fanni; Ricardo CUENCA y Patricia ANDRADE (2007). *Descentralización de la educación y municipalidades. Una mirada a lo actuado*. Lima: Foro Educativo.
- MUÑOZ, Fanni y Vanessa LAURA (2017). «“Género” y la denominada “ideología de género” en educación: entre el diálogo y el rechazo a la diversidad». Eduardo Toche (comp.), *Perú hoy. El arte del desgobierno* (pp. 203-220). Lima: DESCO.
- MUÑOZ, Fanni y Flor de María MONZÓN (2021). «Análisis comparativo de la incorporación del enfoque de género en los programas curriculares. Los casos de Chile, Colombia, Ecuador y Perú». En *Serie Análisis Comparativos de Políticas de Educación* (en prensa).
- MUÑOZ, Fanni; Patricia RUIZ-BRAVO y José Luis ROSALES (2006). «El género y las políticas educativas en el Perú: 1990- 2003». En Patricia Ames (ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 71-100). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- NEIRA, Hugo (2008). *Cuzco: tierra y muerte*. Lima: Editorial Herética.
- NEUHAUS, Carlos (1967). *Pancha Gamarra, la Mariscala*. Lima: Francisco Moncloa Editores.
- NEUHAUS, Carlos (2007). «Las extrañas relaciones entre el general Gamarra y su mujer». En *Damas, poder y política en el Perú*. Lima.
- NÚÑEZ, Claudia (2019). *Las repúblicas de La Mariscala: Francisca Zubiaga y Bernales en la formación del Perú republicano (1803-1835)*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- NGOM, Mbare (2004). «El discurso del "Yo": testimonio e identidad en *Piel de mujer*, de Delia Zamudio». *Afro-Hispanic Review*, 23(2), 39-44. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23054552>.
- O'DONNELL, Guillermo (2004). «Notas sobre la democracia en América Latina». En Fernando Esteves (dir.), *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (1974). *La población del Perú*. Lima: CICRED Series.
- OLIART, Patricia (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos / Tarea.
- OLIART, Patricia (2013) *Educación en tiempos de cambio, 1968-1975* (tomo 13). Lima: Derrama Magisterial.
- OLIART, Patricia y Gonzalo PORTOCARRERO (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2017). *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. Lima: UNESCO.
- ORREGO, Juan Luis (1988). «Los primeros años del Perú republicano». *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, (15), 179-197.
- ORREGO, Juan Luis (2000). «La república oligárquica: 1850-1950». En *Historia del Perú* (pp. 831-970). Lima: Lexus Editores.
- ORTIZ, Carolina (2018). «El Recreo, tribuna pública de mujeres pioneras en la educación y el periodismo en el Perú del siglo XIX». *Letras-Lima*, 89(130), 100-122. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.30920/letras.89.130.5>
- PACHAS, Sofía (2008). *Las artistas plásticas de Lima, 1891-1918*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- PASCÓ-FONT, Alberto y Jaime SAAVEDRA (2001). *Reformas estructurales y bienestar: una mirada al Perú de los noventa*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

- PELUFFO, Ana (2005). *Lágrimas andinas: sentimentalismo, género y virtud republicana en Clorinda Matto de Turner*. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.
- PINTO, Ismael (comp.). (2017). *Mercedes Cabello de Carbonera: artículos periodísticos y ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- PISCONTI, Gissela (2017). *Conquistando la diferencia: 16 años trabajando por la igualdad al interior de la CGTP*. Lima: Grupo Balfa S.R.L.
- PORTAL, Magda (1933). *El aprismo y la mujer*. Lima: Editorial Cooperativa Aprista «Atahualpa». Recuperado de <https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/pdf/magda-portal/el-aprismo-y-la-mujer-magda-portal.pdf>.
- PORTOCARRERO, Gonzalo (1983). *De Bustamante a Odría. El fracaso del Frente Democrático Nacional, 1945-1950*. Lima: Mosca Azul Editores.
- PORTOCARRERO, Gonzalo (1992). «Educación e identidad nacional: de la propuesta etnocida al nacionalismo andino». *Debates en Sociología*, (17), 9-29. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debates-ensociologia/article/view/6660>.
- PRIETO, Judith (1980). «Doña Francisca Zubiaga de Gamarra». Judith Prieto, *Mujer, poder y desarrollo en el Perú* (tomo II). Lima: DORHCA Representaciones.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. El debate conceptual sobre la democracia*. Nueva York: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. Recuperado <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/pnud/pnud.html>
- QUIROZ, Alfonso (2013). *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- RADIO PROGRAMAS DEL PERÚ (16 de junio del 2009). «Foro público sobre educación sexual integral, balances y retos en el Perú». RPP. [Internet]. Recuperado de <https://rpp.pe/cultura/literatura/>

- foro-publico-sobre-educacion-sexual-integral-balances-y-retos-en-el-peru-noticia-188698?ref=rpp.
- RADIO PROGRAMAS DEL PERÚ (7 de diciembre del 2019). «Colectivos realizaron performance “un violador en tu camino” en Miraflores». RPP. [Internet]. Recuperado de <https://rpp.pe/lima/actualidad/colectivos-realizaron-performance-un-violador-en-tu-camino-en-miraflores-video-noticia-1233694>.
- RAMÍREZ, Lía (7 de marzo de 2021). «El rol de las mujeres campesinas en las tomas de tierras del siglo XX». *Noticias Ser*. [Internet]. Recuperado de <https://noticiasser.pe/el-rol-de-las-mujeres-campesinas-en-las-tomas-de-tierras-del-siglo-xx>.
- RAMOS, Carlos y Martín BAIGORRIA (2005). *Trinidad María Enríquez. Una abogada en los Andes*. Lima: Palestra Editores.
- Rivero, José (2013). *Inventarios educativos y prolegómenos de reforma, 1956-1968* (Tomo 12). Lima: Derrama Magisterial.
- RODRÍGUEZ, Alizon (2008). «Aquí hay que hacerse respetar. Mujeres, entre tuercas y metales. Una mirada desde las estudiantes de las facultades de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú». En Martín Benavides (ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 177-207). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- ROEDER, Marcia y Lucy SIMON (1974). *La condición femenina en el mundo popular: el caso de Chimbote*. (Tesis de bachiller). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- ROJAS, Joel (2020). *Miguelina Acosta Cárdenas. Escritos selectos*. Lima: Heraldos Editores.
- ROUSSEAU, Stéphanie (2012). *Mujeres y ciudadanía. Las paradojas del neopopulismo en el Perú de los noventa*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- RUIZ BRAVO, Orietta (2019). *Comunicación y género: las representaciones de género en los cuadernos de trabajo de matemática de educación*

- básica regular en el Perú para el periodo 2013-2016*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- RUIZ BRAVO, Patricia (1995). «Estudios, prácticas y representaciones de género. Tensiones, desencuentros y esperanzas». En Gonzalo Portocarrero y Marcel Valcárcel (eds.), *El Perú frente al siglo XXI* (pp. 441-468). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- RUIZ BRAVO, Patricia; Fanni MUÑOZ y José Luis ROSALES (2006). «Género, educación y equidad en el Perú». En *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú* (pp. 205-253). Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras / FLACSO Argentina / Universidad Central de Bogotá.
- SALAZAR, Liz (2020). «Las mujeres obreras en la industria textil, Lima Metropolitana: 1968-1975». *Desde el Sur*, 12(1), 79-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n1/2415-0959-des-12-01-79.pdf>.
- SCOTT, James C. (1998). *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. Yale Agrarian Studies Series. New Haven y London: Yale University Press.
- SCOTT, Joan (2011). «Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis?». *La Manzana de la Discordia*, 6(1), 95-101.
- SEGATO, Rita (2018). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SILVA SANTISTEBAN, Rocío (2017). *Mujeres y conflictos ecoterritoriales. Impactos, estrategias, resistencias*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán / DEMUS - Estudio para la Defensa de los Derechos de la Mujer / Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos / Coordinadora Nacional de Derechos Humanos / Entre Pueblos.
- SOTOMAYOR, Evelyn (comp.) (2017). *Pensar en público: las veladas literarias de Clorinda Matto en la Lima de la posguerra (1897-1891)*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.

- TAPIA, Jessica y Santiago CUETO (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. Lima: FORGE.
- TAUZIN-CASTELLANOS, Isabelle (1996). «El positivismo peruano en versión femenina: Mercedes Cabello de Carbonera y Margarita Práxedes Muñoz». *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (27), 79-100.
- TOLEDO, Patsilí (2014). *Femicidio/Feminicidio*. Buenos Aires: Didot.
- TRISTÁN, Flora (2003 [1838]. *Peregrinaciones de una paria*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán / Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- VALDIVIA, María Inés (2019). «El feminismo maternalista en la obra de Zoi-la Aurora Cáceres (1877-1958)». En Claudia Rosas (ed.), *Género y mujeres en la historia del Perú: del hogar al espacio público* (pp. 419-440). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- VALLADARES, Odalis (2012). «La incursión de las mujeres a los estudios universitarios en el Perú: 1875-1908». *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 15(1), 105-123. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/download/1544/758#:~:text=Hemos%20delimitado%20el%20marco%20temporal,acad%C3%A9micos%20a%20los%20que%20aspiraban>.
- VARGAS, Virginia (2004). «Los feminismos peruanos: breve balance de tres décadas». En Gaby Cevasco (ed.), *25 años de feminismo en el Perú: historia, confluencias y perspectivas* (pp. 10-17). Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- WEHKAMP, Andy (1984). «Luchas colectivas de las obreras peruanas. Los motivos de participación y alejamiento». *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, (37), 69-83. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/25675234>.
- WHIPPLE, Pablo (2013). «Carencias materiales, respetabilidad y prácticas judiciales en el Perú durante los inicios de la República». *Historia Crítica*, (49), 55-79.

- WILSON, Fiona (2001). «In the Name of the State? Schools and Teachers in an Andean Province». En Thomas B. Hansen y Finn Stepputat (eds.), *States of Imagination. Ethnographic Explorations of the Postcolonial State* (pp. 313-344). Durham y Londres: Duke University Press.
- ZAMUDIO, Delia (1995). *Piel de mujer: testimonio*. Lima: FOVIDA.
- ZAPATA, Antonio y ROJAS, Rolando (2013). *¿Desiguales desde siempre? Miradas históricas sobre la desigualdad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ZEGARRA, Margarita (2009). Dora Mayer, los indígenas y la nación peruana a inicios del siglo xx. *Anuario de Estudios Americanos*, 66(1), 251-288. Recuperado de <https://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/310/315>.
- ZEGARRA, Margarita (2016). María Jesús Alvarado. *La construcción de una intelectual en Lima*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Este libro, escrito en el contexto del Bicentenario, intenta responder por qué en 200 años de historia republicana, pese al avance logrado ante la promesa de la igualdad, las mujeres seguimos relegadas a los márgenes, persistiendo gruesas desigualdades que muestran el lado oscuro de nuestra experiencia como nación. En este recorrido, se evidencia cómo desde el inicio, las mujeres ilustradas del siglo XIX, subversivas en su tiempo, lograron salir del espacio privado para ejercer una voz pública, la misma que fue silenciada. Luego, las diversas mujeres que lograron acceder a la educación, sean feministas, profesionales, militantes políticas o sindicalistas, lucharon por ampliar espacios e impulsar una mayor participación política, estableciendo nuevas relaciones con el Estado. No obstante, se mantuvo una línea de continuidad marcada por la persistencia de las desigualdades y la opresión de género, así como por la exclusión y la violencia de género, incrementadas en los últimos tiempos. Así, el siglo XXI plantea el desafío de lograr una transformación radical de la subordinación material y simbólica de las mujeres y el desmontaje de la hegemonía del sistema de género patriarcal hacia una sociedad plural e igualitaria.



Fanni Muñoz es profesora principal del Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP y de la Maestría en Estudios de Género. Especialista en estudios sobre género y educación, políticas educativas, género y violencia. Su publicación más reciente es la coedición *Trayectorias de los estudios de género. Balances, retos y propuestas tras 25 años en la en la PUCP* (2019).

Flor de María Monzón Rodríguez es Magister en Política Social y antropóloga y profesora de la Maestría en Estudios de Género en la PUCP. Especialista en estudios sobre género, desarrollo y políticas públicas, su trabajo más reciente es *Análisis comparativo de la incorporación del enfoque de género en los programas curriculares: los casos de Argentina, Chile, Ecuador y Perú* (2021), en coautoría con Fanni Muñoz.



PERÚ

Ministerio de Cultura



BICENTENARIO
PERÚ
2024