

MIGUEL GIUSTI  
RAFAEL SÁNCHEZ-CONCHA  
(EDITORES)

# UNIVERSIDAD Y NACIÓN

## Capítulo 11



FONDO  
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

*Universidad y nación*

Miguel Giusti y Rafael Sánchez-Concha (editores)

© Miguel Giusti y Rafael Sánchez-Concha, 2013

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2013

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño, diagramación, corrección de estilo  
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: agosto de 2013

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,  
sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-11642

ISBN: 978-612-4146-48-0

Registro del Proyecto Editorial: 31501361300637

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

## NACIÓN, EDUCACIÓN Y MUJERES: UN DEBATE REPUBLICANO, 1870-1911

María Emma Mannarelli  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Este texto presenta primero una reflexión general, y a la vez sintética, de lo que algunas investigaciones sobre el tema de la relación entre la nación, las mujeres, y el control de la sexualidad sostienen. No hay aquí un debate sino un reparo en lo pertinente para pensar el significado de la educación en la experiencia femenina y lo que puede esto representar en la configuración social del Perú republicano en el periodo señalado. A partir de esto, intento reconstruir los términos de la discusión pública en torno a la educación de las mujeres en la época en que se aprobó su ingreso a la universidad, en la posguerra del Pacífico y en los albores del siglo XX. Así, subrayo las relaciones entre educación, expansión del mundo público y la reflexión sobre la nación. Es decir, señalo ciertos aspectos de la controversia pública que definieron la escena urbana cuando las mujeres pudieron ocupar con alguna autonomía las aulas universitarias.

La equivalencia entre identidad femenina y maternidad, por lo menos en Occidente, es un tema que aparece precisamente asociado al proceso de la fundación de las naciones y al desmantelamiento del Antiguo Régimen<sup>1</sup>. Tal asociación pertenece también a la secularización

---

<sup>1</sup> Sin embargo, Partha Chatterjee encuentra asociaciones análogas en el caso de la India (1999).

de las sociedades, en la que, por un lado, los fundamentos religiosos de la vida y de los hechos sociales pierden vigencia y, por otro, la Iglesia como ente corporativo ve recortada su presencia en el funcionamiento del aparato estatal. Con tales procesos tiene que ver la legitimidad que adquiere el discurso médico apoyado en la racionalidad de la biología y en la identificación de un cuerpo femenino, con calidad ontológica, aparentemente inexistente en las capas sociales jerárquicas en las que el paradigma de un solo cuerpo, el masculino, era el predominante (Laqueur, 1990). Esto fue parte de la construcción de la dicotomía y de lo esencial, de lo masculino y de lo femenino; cualquier otra forma de existir resultaría anormal.

Este reconocimiento de una identidad femenina y de un cuerpo con características propias pasó también por la adjudicación de una naturaleza: la maternidad. Las mujeres se habían embarazado siempre, dado a luz y criado, mientras no murieron al atravesar por estas experiencias; sin embargo, no fueron definidas como tales, asociadas a esta función reproductora, de un modo discursivo sino en un momento determinado. La mujer madre se inserta en la construcción de un Estado-nación (Bolufer, 1998; Rosas, 2005; Zegarra, 2005; Zamorano y otros, 2011). Resumiendo transformaciones muy complejas y paradójicas, que además exhiben configuraciones particulares en cada continente y naciente república, crece cada vez más una identificación de la mujer con lo doméstico, la casa, lo privado. Criar y educar a los infantes de la nación se vuelve una tarea crucial, adscrita a las mujeres y a la casa cerrada, y limpia, cuyas emociones y sentimientos serán regulados, de acuerdo al mandato de los padres de la patria, por las mujeres. Algunas se adaptarían y, comprometidas con su patriótica asignación, seguirían los consejos; otras nunca se sentirían cómodas con la tarea. Algunas pudieron criar hijos, ser buenas y fieles esposas, y hasta escribir y militar a favor de las mujeres; otras no se identificaron con el naciente modelo y se convirtieron en pacientes psiquiátricas, y hubo las que se empeñaron en seguir con sus costumbres cortesanas

y conspiradoras (Salinas, 2011). Y seguro existieron aquellas que estuvieron al margen de todo lo que significaba la escuela, el aprendizaje extradoméstico y la organización de la nación.

La mujer entrenada en la crianza fue una pieza de la utopía de la nación. Tal noción desencadenó diferentes figuraciones. Una de ellas fue la escuela pensada para las mujeres. En la experiencia colonial americana, las escuelas y los colegios estuvieron intrínsecamente ligados a lo religioso y a la tarea de preservar el honor familiar de españoles y criollos. El encierro fue su sello y las niñas y jóvenes aprendieron porque estaban ahí, no ingresaron para instruirse o educarse; aunque sin duda la época borbónica se inspiró en la Ilustración, y, en la medida en que se inclinara a abandonar el espíritu del Antiguo Régimen, planteó el tema de la relevancia de las mujeres instruidas. Esto, de alguna manera, llevó a confrontar las posturas patriarcales y eclesiásticas ante las cuales terminarían rindiéndose los reformistas. Las nuevas naciones y su inspiración republicana y liberal, como el caso del Perú, apostaron formalmente por la educación femenina. San Martín, Bolívar y la fundación de los Colegios de Educandas son una expresión de tales inclinaciones. Pero la violencia caudillista y la depredación inherente a ella inhibieron la posibilidad de la escuela en general y la de la femenina en particular.

Las dificultades para regular los impulsos y para renunciar a ciertas formas de ejercer la autoridad hicieron difícil el funcionamiento de la escuela en las décadas que siguieron a la declaración de la Independencia; los recursos disponibles fueron usados de otra manera y otras urgencias «clánicas» —del honor, de la sangre— pospusieron el compromiso público con el impartir educación a las mujeres. Esto tuvo eco en las aprensiones familiares y masculinas a propósito de dejar a su descendencia femenina en manos de un Estado virtualmente inexistente. Si bien la Iglesia católica no había quedado en la mejor posición luego de la derrota de las fuerzas realistas, algunos de sus miembros en alianza con los patriarcas locales lograron ofrecer algunas opciones educativas

para las niñas y las jóvenes de las clases altas de ciertas ciudades. Pero sin duda fue un porcentaje no muy significativo aquel que dejó la familia para encerrarse hasta los dieciocho años, más o menos, entre los muros de una educación casi conventual. La Iglesia católica, cada vez más, se erigió como la protectora tanto de la honra de las jóvenes como del estatus de sus familias. Esta institución fue considerada la única capaz de evitar y administrar el contaminante roce entre las distintas clases sociales; fue una eficiente cuidadora de las desigualdades.

Si bien el Estado hacia mediados del siglo XIX, inspirado en ideales burgueses e higienistas auspiciados a su vez por la bonanza guanera, intentó recortar el poder de ciertos grupos de religiosas en cuyas manos habían confiado la virtud de su prole las familias decentes de la ciudad, no fue suficientemente contundente como para desmontar el tinglado jerárquico en el que se jugaban las apuestas por la educación de las mujeres. Entre otras cosas, las instituciones preservaban una lógica poco propicia para crear racionalidades en cuyo entramado se insertaran las escuelas y las jóvenes. Mientras tanto, se iba instalando la idea de que lo público era lo que le correspondía a los inferiores.

Solo más tarde se viviría el conflicto entre familia, Estado e Iglesia, aunque en realidad este es un conflicto bastante atenuado. El desarrollo del sistema escolar, y el de las mujeres en particular, supone un nuevo reparto de autoridades, una nueva designación de jurisdicciones, que a su vez está acompañado por inéditas fuentes de estatus y de reconocimiento, así como de un control inédito de las emociones, tanto tanáticas como sexuales.

La escuela exige un recorte y una redefinición de la autoridad doméstica; demanda una restricción de la autoridad paternal clásica: el padre debe aprender una forma diferente de paternidad, significa ceder, o por lo menos intercambiar, atributos antes incuestionados y monolíticos, por lo menos formalmente. La escuela supone aceptar sobre la prole «propia» otra autoridad, en este caso la del Estado, que a su vez se modifica para legitimar ante los padres un cuidado de dicha descendencia.

Es decir, el padre compartirá con el Estado la tutela sobre los hijos. Será más fácil, más fluida y más temprana la negociación a propósito de la prole masculina, pero las hijas difícilmente serían entregadas a otras autoridades que no fueran las religiosas. Finalmente, la Iglesia era la que más contundentemente predicaba sobre la pureza femenina y sobre la subordinación de las mujeres.

Pese a que desde la fundación de la nación se declaró la importancia de la educación de las mujeres esta se desarrolló solo de modo incipiente y las que salieron de sus casas solo lo hicieron para encerrarse bajo el cuidado de una educación religiosa. Leyes y constituciones fueron la expresión de un deseo enterrado por temores provenientes de una racionalidad doméstica y un código de honor vivo, que además de estar atravesados por la servidumbre invadían otras instancias de poder e impedían un eficaz control del impulso que considerara a los otros como a uno mismo.

Al amparo de las exportaciones del guano y del florecimiento del sector azucarero y algodónero del país se formó una especie de burguesía comercial. La administración castillista y luego las propuestas del civilismo auroral suponían cierta lógica estatal y abrían posibilidades de ampliar los horizontes vitales de las mujeres. En las veladas literarias de la década de 1860 se manifestaban las aspiraciones de autonomía en la cultura pública, acompañadas por los primeros enunciados de las mujeres sobre la cuestión educativa.

Un importante número de mujeres se embarcó en tareas periodísticas y literarias (Denegri, 1993); se trató de una profusión de publicaciones en la que las mujeres tuvieron un protagonismo insólito. La palabra escrita fue el medio por excelencia que usaron las mujeres tanto para reflexionar sobre instituciones y leyes que les restaban dignidad, como para pensar la nación. «Escribid, escribid, para que adquiráis la práctica de hacerlo», escribía González de Fanning en *El Correo del Perú* en 1876, mientras observaba que cada vez las mujeres escribían más, señal para ella de que el Perú se civilizaba. La hostilidad pública

frente a ese despliegue editorial decía más de los hombres y de su actitud defensiva que de las mujeres, cuyas ideas sin duda incomodaban al orden patriarcal. En esa atmósfera, las mujeres empezaron a vislumbrar la importancia de la autonomía, del trabajo y de la educación en sus vidas. Las posturas relativas a la educación se construyeron a la par que la palabra impresa organizaba sus mentes y sus vínculos.

Sin embargo, los afanes femeninos por la educación se expresaron en un estatuto legal en el que figuraban como incapaces/vasallas: en el cambio de siglo regía el primer Código Civil republicano aprobado en 1852, que guardaba fuertes reminiscencias del vínculo vasallático instaurado en la tradición del Occidente cristiano. Allí se definían las relaciones entre los cónyuges a través del vínculo de servidumbre: la mujer, inferior, debía servir y obedecer al marido, superior, que la protegía. Ratificó que el matrimonio religioso era el único causante de efectos civiles y estableció que tal unión perpetua servía para hacer vida común y para la conservación de la especie humana. Los nacidos fuera del matrimonio eran ilegítimos. El adulterio masculino no era causal de divorcio, mientras que el femenino no solo lo era, sino que le daba la facultad al cónyuge de salvar su honor quitándole la vida a su esposa, al amante o a ambos. La patria potestad era monopolio masculino. Esta definición de la mujer como «incapaz relativa» sin duda la distanció de un sistema educativo pensado para «ciudadanos». Tal Código rigió hasta 1934, pese a muy anteriores reclamos de hombres y mujeres para modificarlo.

En 1875, Teresa González de Fanning publica, en *La Alborada*, «Trabajo para la mujer», en el que plantea la necesidad de expandir los horizontes laborales de ellas, ir más allá del convento y del matrimonio. Le preocupaban las niñas entregadas a hombres mayores en matrimonios arreglados; además, no casarse tendría que dejar de ser un estigma. Señala que el entrenamiento laboral femenino impactaría la moral pública alejando a las mujeres de la prostitución legal —el matrimonio— y de la otra. La independencia económica, según ella,



permitiría a las mujeres abolir su subordinación. Además, asocia escritura femenina y proceso civilizatorio; si bien no es propiamente la idea de nación la que aparece, la palabra escrita y su difusión es capaz de crear una comunidad. La muerte de su esposo defendiendo la patria en Miraflores en 1881 y la fundación de un Liceo para señoritas en plena guerra la invistieron de autoridad para enfrentarse a la élite de la época y a los grupos clericales que dominaban, según ella, la vida de las mujeres. Su trabajo como maestra y expresarse públicamente a través de la prensa le dieron la posibilidad de autorizarse y enunciar su pertenencia a un «nosotras».

Clorinda Matto de Turner, desde inicios del decenio de 1870, estuvo vinculada de modo intenso a la escritura. La preocupación por la educación de las mujeres atravesó la obra de Matto de principio a fin. Cuando dirigió en Arequipa *La Bolsa*, en 1883, registró noticias y reflexiones sobre la educación en general y sobre la de las mujeres en particular, asunto que asoció al progreso de las sociedades y a la felicidad de las familias. En *El Perú Ilustrado* escribió de modo sostenido sobre el tema en cuestión. En todas estas publicaciones animó a escritoras y escritores a opinar sobre la educación. Su optimismo responde al reconocer en las mujeres su capacidad moral e intelectual, actitud poco usual durante el siglo XIX en que la mayoría, incluida la vanguardia, pensaba que el superyo femenino era prácticamente inexistente.

Tanto en el periodo posterior a la guerra con Chile como en los años siguientes la preocupación por la nación estuvo ligada a la noción de progreso, lo que suponía identificar las rémoras que lo impedían. La mayor parte de las mujeres escritoras, periodistas y maestras fueron optimistas, aunque no complacientes. Más bien vieron cosas que otros preferían soslayar, como el acceso de las mujeres a una educación diferente. Esto no solo las llevó a redefinir la casa y a investir al «ángel del hogar» de un significado innovador, sino, en algunos casos, incluso a catapultar a las mujeres al mundo público y al cuestionamiento de las formas de ejercicio de la autoridad. Matto concibió la casa como un microcosmos

donde había que ingresar para crear la patria. Los deberes privados y los sociales estaban articulados de modo estrecho. Buenos padres eran buenos ciudadanos, buena madres también. No obstante, los hombres hacían las leyes, las mujeres las costumbres<sup>2</sup>.

Pero Matto no comparte del todo la dicotomía burguesa que identificó lo racional, el conocimiento, la ciencia con lo masculino y lo femenino con las emociones y la naturaleza. Ella reconoce una naturaleza femenina, pero no la circunscribe de modo tradicional al hogar. La casa podía ser el recinto de las mujeres, sin embargo, advertía sobre mujeres infelices, hostigadas en los misterios del hogar por los celos infundados; gastadas por la glotonería de los maridos; sin aire que respirar, en una atmósfera viciada, con una actitud displicente, pálida, ojerosa (Küppers, 1989, p. 232). Si bien Matto afirmó que la función de las mujeres era la maternidad, fue una dura crítica de la forma en que estas se sometían a ese mandato de la naturaleza: «circunscribir la esfera de acción de la mujer al estrechísimo recinto del elemento puramente reproductor, de simple placer o de utilidad servil» (1902, p. 123).

En sus novelas, tanto en *Aves sin nido* de 1889, como en *Índole* de 1891, y en *Herencia* de 1895, los personajes femeninos están en parte definidos en función de sus vínculos con la educación y la palabra escrita; es decir, la instrucción es un referente sustantivo en su configuración. Lo vulnerable de las mujeres indígenas se explica por estar alejadas de las aulas y de lo impreso; mientras que las criollas instruidas se portan como madres juiciosas y atinadas consejeras. La educación configura las identidades que encarnan el progreso, la felicidad y está lejos de aquellos que representan la barbarie, la decadencia, el sufrimiento (s/f, pp. 142-143). La falta de educación en las mujeres incitaba el dominio masculino (1974b, p. 189).

Matto interviene en la controversia sobre el matrimonio por conveniencia y lo define como «unión monstruo cuando no existe el amor».

---

<sup>2</sup> *La Bolsa*, 28 de mayo de 1885.

Rechaza el arreglo conyugal no solo porque inhibe la opción amorosa, sino porque el mandato eclesiástico de reproducir la especie atenta contra la salud de las mujeres y sus posibilidades vitales. La educación de las mujeres cuestionaría sendos pilares del poder doméstico y clerical. En la autora encontramos una relación original entre la educación femenina y el control de la natalidad; la mujer educada se convierte, a su vez, en un referente para el control del instinto sexual masculino. Dicho planteamiento atravesó también la obra de María Jesús Alvarado años más tarde.

La educación para Matto no se desliga de la grandeza de la patria y de su dignidad. Igual que González de Fanning, ve en la difusión de la escuela un modo en el que los heterogéneos ingredientes que hacían el Perú podían convivir en armonía. Si bien las vanguardistas de la época no estuvieron familiarizadas con la idea de la igualdad, sí lo estuvieron con la utopía de la justicia, donde la educación fue un eje. No obstante, Matto no desconoció la importancia de la escolaridad en la formación de las mujeres y sus opiniones se orientaron, sobre todo, a su significado tanto para la nación, como para ellas. Se ubicó, así, entre las que pensaron en la educación no solo como un medio para organizar la nación, sino como un fin en sí mismo que las mujeres tenían derecho a perseguir para su provecho. A lo largo de su obra, las referencias a la escuela también son explícitas, por ejemplo, en *Aves sin nido*: «donde la carencia de escuelas, la falta de buena fe en los párrocos y la depravación manifiesta de los pocos que comercian con la ignorancia y la consiguiente sumisión de las masas, alejan, cada día más, aquellos pueblos de la verdadera civilización, que, cimentada agregaría al país secciones importantes con elementos tendientes a su mayor engrandecimiento» (s/f, pp. 36-37).

Las reflexiones de Matto sobre la educación de las mujeres no se desligaron de los atributos que le confirió a la palabra escrita en general y a la palabra que estuvo en manos de las mujeres en particular, la cual produjo muchas e intensas tensiones. Hombres y mujeres percibieron sus efectos en el cuestionamiento del orden social. Merece atención

una idea de Matto acerca de cómo la educación llevaba a renunciar a los intereses particulares. Según la autora, la educación estaba ligada a la cultura pública y a su exigencia de posponer aspiraciones reñidas con el bien común<sup>3</sup>. La educación era un complemento del periodismo que higienizaba la moral pública (1954, pp. 202-203). La autora era consciente de que promover la educación de las mujeres apuntaba a ensanchar el espacio público con nuevas voces y que estas incomodarían a los patriarcas acostumbrados a monopolizarlo y a excluir a ellas de las decisiones.

La educación de las mujeres era lo opuesto, pues, a la censura y a la intolerancia, y ella lo sabía bien a raíz de la publicación de *Aves sin nido*: «Si no atendemos a la ilustración de la mujer, cuanto hagamos en pro de los adelantos modernos será sin éxito y los que creíamos sólidos edificios, serán débiles castillos de naipes. [...] instruyamos a la mujer y más tarde no se quemarán nuestros libros, ni nuestros sacerdotes nos anatemizarán»<sup>4</sup>. La tolerancia pública, la secularización y la educación femenina eran una sola cosa para Matto, que si bien consideró importante la instrucción religiosa, fue la inspirada en el evangelio, en «el gran libro de la humanidad»<sup>5</sup>.

En *Búcaro Americano*, mostró en repetidas ocasiones su deleite con la «grandes emociones de la mujer moderna» (1906, pp. 726-727), la que produce, la autónoma, la educada, la compañera del hombre cuando es su voluntad. Es en *Viaje de recreo*, de 1909, en que Matto hace una defensa clara del feminismo como tal. Fue cuando conoció a las mujeres sufragistas reclamando el derecho al voto desde la igualdad económica y el ingreso a la universidad (Küppers, 1989, p. 204).

Desde 1874, Mercedes Cabello desarrolló sus concepciones sobre la educación de las mujeres mientras reflexionaba sobre el conocimiento,

<sup>3</sup> *El Perú Ilustrado*, editorial 216, 27 de junio de 1891.

<sup>4</sup> *El Perú Ilustrado*, 1º de noviembre de 1890.

<sup>5</sup> *La Bolsa*, 20 de octubre de 1885.

el progreso y su escepticismo frente a este. Si bien se fascinaba con lo que ofrecía la civilización, intuía que la barbarie podía volver a reinar en la historia de la humanidad. Es frente a tal desafío que consideró crucial la instrucción femenina. Tomó principios del pensamiento ilustrado cuando sostuvo que el grado de civilización de los pueblos se medía por los conocimientos que las mujeres conseguían: «La historia de la esclavitud y el envilecimiento de la mujer es la historia de la barbarie y el embrutecimiento de los pueblos» (1875). Entonces, la vitalidad de las naciones dependía de la actitud de las mujeres y de la educación que recibían. Estableció una relación estrecha entre instrucción y moral, lo que la llevó a insistir en la función civilizatoria de las mujeres educadas. Criticó la educación destinada a que las mujeres fuesen una pieza de salón y los mecanismos de poder de la sociedad cortesana. Cabello hablaba de una educación para sí misma y no para los ojos de los demás: ni instrumento ni objeto indispensable para la diversión de otros. Así, cincelaba la cuestión de la individuación femenina. Sin embargo, era en el recinto doméstico donde las mujeres se constituían en los motores del progreso; podía ser un universo rico en sentimientos, por tanto, la casa era vista como una posibilidad de exploración interior.

Para Cabello, la familia es la base del Estado y aquella el ámbito de influencia de las mujeres. No hay naciones virtuosas sin mujeres diligentes e instruidas en su organización. El conocimiento masculino es de otro orden y no puede orientar la vida de la domesticidad: los destinos de la familia los dirige la mujer. Cabello asoció la ignorancia femenina al matrimonio corrupto: marido y mujer son dos cuerpos que se identifican por sus costumbres y por sus hábitos físicos, pero son dos almas que viven en la más completa oposición.

La secularización producía un vértigo inevitable que según Cabello demandaba la educación de las mujeres; esta tendría que mitigar los efectos que el fin del fanatismo religioso podía traer; luego, era una manera de trascender la encrucijada. El fanatismo de las mujeres y el ateísmo de los hombres eran dos caras de una misma moneda.

El hombre educado por una madre ignorante que transmite una imagen imperfecta y falsa de Dios se burlará de sus creencias de niño. En el «Autógrafo americano» analizó el modo en que la sociedad burguesa occidental vivía la secularización y propuso que el desarrollo intelectual de las mujeres implicaría la regeneración moral del hombre. Mantenerlas en la ignorancia era anclarse en el oscurantismo y la barbarie. La educación tenía un valor que equilibraría la tensión desigual entre los sexos; aparecía, así, como un recurso de poder. El papel civilizador de las mujeres fue un tópico que atravesó el discurso burgués decimonónico y que en el Perú siguió alimentado por las mujeres en el periodo de la posguerra.

En esta primera etapa de su reflexión, Cabello abordaría el tema de la educación industrial para las mujeres, que consideró indispensable para la moral pública, para la prosperidad de la economía y el bienestar de las familias. Se refería a ese grupo numeroso que formaba parte del Perú, que, carente de bienes familiares y de parientes, se resistía a trabajar por no caer en la infamia. Como González de Fanning y luego María Jesús Alvarado, Cabello pensaba que las mujeres debían contar con recursos materiales y espirituales que las alejaran de situaciones abyectas como la prostitución y el matrimonio por interés. Entrenar a las mujeres en labores dignas era una responsabilidad pública, de las municipalidades, de la Beneficencia. Se trataba tanto de la moral personal como del florecimiento de la nación. La escritora describía la parálisis que atravesaban las familias, y especialmente las mujeres, cuando el que sustentaba a la familia no podía hacerlo más. Las reformas para ampliar la capacidad laboral de las mujeres no solo tendrían efectos positivos en su vida, sino que harían las veces de un peso en la balanza de las desigualdades entre las clases sociales. La educación para el trabajo era un recurso que atacaría el origen de los males sociales. Las desigualdades sociales alimentadas por las carencias educativas eran una base endeble y perversa para levantar una nación, para construir una moral pública.

El aprecio de Cabello por la educación estuvo, sin duda, asociado a la importancia que le dio a la palabra escrita en general y a la lectura en particular. Esta actividad podía transformar la vida de las personas y, en ese sentido, se inscribe en plena modernidad; la literatura se emparentaba con la moral, la política y la religión. La lectura se constituía en el antídoto del fanatismo religioso.

## **LA POSGUERRA Y LAS PROPUESTAS DE LAS MUJERES**

Sin duda, la guerra con Chile desbarató las ilusiones civilizatorias de las mujeres incubadas en parte en las iniciativas educativas civilistas. Varios de los proyectos se quebraron y algunos requirieron de años para volver a encaminarse. Pero aparecieron nuevos, incluso en medio del más completo desasosiego. Este fue el caso, por ejemplo, de González de Fanning y el liceo Fanning, destinado a la educación de las mujeres de la ciudad. La fundación de esta institución en 1881 fue expresión de un impulso nutrido por el *boom* literario femenino echado a andar antes de la guerra, y a la vez, una poderosa señal de lo que sería la actuación de las mujeres en la cultura pública de la posguerra. Un rasgo constitutivo de esta fue la presencia de las mujeres a través de la palabra escrita y la fundación de escuelas.

Fue un periodo inédito de producción escrita femenina, cuya configuración cultural estuvo signada por las propuestas de escritoras, educadoras y feministas que opinaron pública y críticamente sobre la forma en que se organizaba el Perú y se distribuía el poder. Se trataron temas controversiales: planteamientos tales como la pertinencia de la educación laica frente a la religiosa, la educación infantil, la autonomía de las mujeres, la valoración del trabajo como fuente de dignidad y la crítica de los arreglos conyugales, entre otros.

En un país vencido y mutilado como era el Perú luego de la derrota frente a Chile, Cabello opinaba que pese a las virtudes propias de la civilización y el progreso, la vida de las mujeres lucía igual. Su mirada recae

en la familia; en el hogar sobrevivía la esclavitud. Si lo que empieza es la historia de la libertad, piensa, entonces se necesita una transformación radical en la educación y en la condición social de la mujer. Su pensamiento se ha modificado, ahora sí la libertad de las mujeres pasa por sacudirse de la tutela patriarcal. Sus congéneres necesitaban de derechos que antes la autora no reclamaba.

A principios de 1898 se registró en las páginas de *El Comercio* un debate que ilustra lo que estaba en juego en el conflicto ideológico que vivía la sociedad de la época, así como el protagonismo que mujeres como González de Fanning y sus contemporáneas tuvieron en la definición del carácter de la educación. El 15 de enero de ese año, Cabello publicó en *El Comercio* un artículo basado en el discurso que había dado en el liceo Fanning; en él cuestionaba el énfasis que el programa oficial hacía en el aspecto religioso de la educación y abogaba por una educación secularizada y ponía como ejemplo los exámenes en el liceo que Elvira García y García dirigía. En ese discurso opinó desfavorablemente sobre los colegios en manos de congregaciones religiosas. El mundo moderno, sostuvo, requería una madre maestra, activa, conectada con su prole para enseñarle los caminos de la vida, sus posibilidades, como sus peligros. El conocimiento del cuerpo se hacía mandatorio, ¿cómo podían las monjas tener ello a su cargo? No había manera. La escuela religiosa no hacía más que fabricar obstáculos para el progreso cuando hacía de la mujer «vacía, vanidosa, rezadora inconsciente que lleva la más horrorosa anarquía al hogar paterno [...] dominada por la palabra del confesor, más bien que por el consejo cariñoso de su padre. La religión no debe enseñarse en los colegios»<sup>6</sup>.

Su artículo recibió la respuesta de Lastenia Larriva de Llona, para quien una educación religiosa era fundamental, al punto de considerar la fisiología y «otras ciencias por el estilo» inútiles, y auguraba la desgracia en el hogar donde la mujer no rezaba. La polémica continuó y fue

---

<sup>6</sup> *El Comercio*, 15 de enero de 1898.



entonces cuando González de Fanning publicó, el 29 de enero de 1898, un artículo en el que abogó por la conveniencia de la educación laica, sumándose a la postura de Cabello. La publicación del primer artículo de la autora en *El Comercio* generó una avalancha de ataques que aparecieron en la prensa. Estamos ante el origen de *Educación femenina*, de 1905, respuesta vigorosa al ataque conservador que sufrieran las mujeres que, como ella, apostaban por la educación femenina laica. La autora criticó a las madres de familia que abdicaban sus derechos entregando incondicionalmente a sus hijas a los confesores, no pocas veces corruptos (1905, p. 53). Para ella, la moral era la base de la educación, no solo de la femenina sino de los seres humanos en general. Pero la moral por sí sola, sin el desarrollo de la inteligencia y del cuerpo, no era suficiente educación.

Una niña podía entrar a la feria matrimonial más segura que otras que no habían estado vigiladas por las monjas. Y no menos crucial era que las monjas sabían cómo mantener las distancias entre las desiguales en el recinto bajo su jurisdicción. Según González de Fanning, los internados eran focos de contagio, lugares contaminantes donde se contraían «graves enfermedades morales» (p. 19), lo que sin duda la enfrentó a los «panegiristas de la educación monjil» (p. 19). Por estos motivos, la propuesta de esta autora despertó tanta desconfianza por un lado y fue tan subversiva por otro; señaló la fobia de las élites y la de sus émulos al contacto con los considerados inferiores y a la interacción con otros diferentes.

Ella trató de definir la moral como un asunto laico: consistía en el acatamiento de la autoridad paterna, el respeto a las leyes y a los derechos de los demás. Las acciones de las personas empezaban a ser concebidas como producto de una conciencia formada por la moral. Según González de Fanning, la presencia clerical en el seno familiar corrompía la domesticidad al distraer la atención de las mujeres en actividades parroquiales y desplazaba a la autoridad paterna en el ejercicio de sus funciones.

Por otro lado, según la educadora, los colegios religiosos estaban subordinados al culto de la Iglesia y a la congregación de la que formaban parte, de ahí que tenían intereses patrimoniales que entorpecían su relación con el Perú y, por tanto, con la formación de mujeres útiles a la patria. Las congregaciones, agregaba, no eran más que sucursales de las existentes en Europa, a las que finalmente remitían sus fondos, carentes de autonomía e identificación con los problemas que debían resolverse en el Perú. Por eso la educación confesional no solo perjudicaba la integración de las mujeres a la nación, sino que explicaba en parte, según la autora, el abismal contraste entre lo que se vivía en Lima y el «inconcebible estado de ignorancia y embrutecimiento de la mayoría de los habitantes de nuestras serranías» (1905, p. 11). Asoció el atraso y el abandono de los pueblos indígenas y serranos a la indiferencia de los clérigos y de la Iglesia frente a aquellos. Rechazó categóricamente la superioridad de los institutos monacales sobre los laicos. Para las educadoras de vanguardia de la época, como ella, la educación de las mujeres se convertía en la base sobre la que se levantaba el «edificio social» (p. 55). La educación estaba estrictamente asociada a la moral y esta estaba más allá de lo católico.

Una educación moral y republicana, patriótica y altruista, fue el reclamo de mujeres como González de Fanning. La educación moral, a su modo de ver, era una de las maneras de enfrentar la disgregación de los grupos sociales, la heterogeneidad racial y la indiferencia por la cosa pública. Una educación inspirada en aquellos criterios llevaría a la integración —«cohesión»— social y el interés de cada uno sería el interés de todos (p. 51). La educación femenina tendría que apuntar a formar ciudadanos útiles para sí y para la colectividad, a desarrollar la cultura de la inteligencia, más laica, más peruana, más adaptada a nuestras costumbres, más completa, más pronta y económica.

Las ideas reseñadas hasta aquí formaban parte de la controversia pública y constituían las coordenadas que animaron a algunas mujeres a acercarse a la universidad. La presencia femenina inicial

en la universidad está referida al caso de Trinidad María Enríquez (Cusco, 1846-1891) y su aspiración de graduarse como abogada en la Universidad San Antonio de Abad en 1875. Las autoridades de esa institución se resistieron a aceptar su pedido, pero ella escribió una solicitud personal al presidente Manuel Pardo, quien la aceptó. La licencia presidencial llegó cuando ella ya había fallecido. Hasta antes de 1908, cuando por ley las mujeres pudieron estudiar en la universidad, podían asistir a las diversas facultades, pero no estaba regulada la obtención de grados universitarios para ellas. Además, gravitaban cuestiones de fondo relacionadas con su condición tutelada y de subordinación. Por ejemplo, en el caso de Jurisprudencia, la condición de abogado implicaba el ejercicio de cargos públicos a los que las mujeres no podían acceder porque no tenían el estatus de ciudadanas; legalmente eran «incapaces relativas». Con ese estatus jurídico, mujeres como Margarita Práxedes Muñoz, Laura Esther Rodríguez Dulanto, Esther Festín, María Luisa Molinares, Eudocia Pauta, Leopoldina Gaviño, Ana María Mac Sorley, Felícita y Nícida Balbuena, entre otras, estudiaron en diferentes facultades sorteando una miríada de obstáculos no solo para el estudio y la graduación sino para ejercer la profesión elegida.

Aparentemente, antes de 1908 las mujeres están en casi todas las facultades a excepción de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Administrativas. Es importante recordar que para matricularse en Ciencias era necesario tener media completa y esa era una posibilidad remota para muchas mujeres. Hacia 1888, Margarita Práxedes Muñoz (1862-1909), cuando tenía 26 años, estaba matriculada en la Facultad de Ciencias. En 1889 obtuvo el bachillerato con la tesis *La unidad de la materia o identidad de origen de los reinos inorgánico y orgánico*. En la introducción dedicó su tesis a Cabello; consideraba el ingreso de la mujer al mundo del conocimiento como una labor de regeneración para el progreso. La mujer peruana debía, continuaba, conquistar los lauros del saber; a través de la enseñanza de la verdad se le emancipaba de la servidumbre de la ignorancia. Este reconocimiento especial es una señal del conjunto

de los vínculos entre la producción intelectual y literaria de las mujeres vanguardistas del novecientos y las primeras universitarias.

En 1903 los senadores del Partido Civil presentaron ante su cámara un proyecto que sustentaba el libre ingreso de las mujeres a la universidad y la consiguiente obtención de grados. Pedían también la gratuidad de la educación universitaria para ellas. Argumentaron el carácter abnegado de estas y su idoneidad para ciertas carreras por la armonía de las mismas con su carácter y espíritu. Según el proyecto, la ciencia y la literatura eran campos fructíferos para las mujeres. Incluso señalaron que se trataba de regularizar una situación de hecho y que el feminismo era una presencia ineludible en esos tiempos. La propuesta no llegó a ser aprobada. Gravitaban cuestiones de fondo relacionadas con la condición tutelada y de subordinación de las mujeres. Por ejemplo, en el caso de Jurisprudencia, la condición de abogado implicaba el ejercicio de cargos políticos, pero las mujeres no podían acceder a estos porque no tenían el estatus de ciudadanas: no votaban. Por otro lado, el argumento que justificaba esa exclusión tenía que ver con el peligro de originar confusiones en el estado civil y político de las personas y desestabilizar el orden social.

Hasta antes de 1908, las mujeres podían matricularse en las diversas facultades, ya que no había impedimentos para ello, sin embargo no estaba regulada la obtención de grados universitarios para ellas. A partir de ese año no tuvieron que solicitar el permiso a la autoridad masculina pública. Si bien tuvo que pasar mucho tiempo para que las mujeres tuvieran una presencia significativa en las aulas de la educación superior y para sentirse cómodas ejerciendo la mayor parte de las profesiones, la ley encarnaba un recorte de la autoridad patriarcal; es decir, ya no estaba en manos de los hombres la autorización para que ellas estudiaran en las universidades. De alguna forma, —pese a que Matto estaba exiliada en Buenos Aires, Cabello encerrada en un hospital y González de Fanning muerta— sus contribuciones a propósito de la autonomía femenina se materializaban en un conjunto de nuevos vínculos

que se expresaron en la ley de 1908. Una señal de que el Estado podía, bajo ciertas circunstancias, renunciar a rasgos propios de su carácter doméstico al reconocer los derechos de las mujeres. Parte de este proceso de ampliación de la cultura pública y concatenada a esta tradición democrática fue la lectura de *El feminismo*, manifiesto de 1911 de María Jesús Alvarado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bolufer, Mónica (1998). *Mujeres e Ilustración. La construcción de la feminidad en la Ilustración española*. Valencia: Institución Alfons el Magnanim.
- Cabello, Mercedes (1875). Necesidad de una industria para la mujer. *La Alborada*, 13 de marzo.
- Chatterjee, Partha (1999). La nación y sus mujeres. En Saurabh Dube (coord.), *Pasados poscoloniales* (pp. 403-427). México DF: El Colegio de México.
- Denegri, Francesca (1993). *El abanico y la cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú, 1860-1895*. Lima: Flora Tristán-IEP.
- González de Fanning, Teresa (1876). Las literatas (seudónimo: María de la Luz). *Correo del Perú*, VI(40), 1º de octubre.
- González de Fanning, Teresa (1905). *Educación femenina. Colección de artículos pedagógicos, morales y sociológicos*. Lima: El Lucero.
- Küppers, Gabriele (1989). *Peruanische Autorinnen vor der Jahrhundertwende: Literatur und Publizistik als Emanzipationsprojekt bei Clorinda Matto de Turner*. Fráncfort del Meno-Nueva York-París: Peter Lang.
- Laqueur, Thomas (1990). *La construcción del sexo. Género y cuerpo desde los griegos hasta Freud*. Madrid-Valencia: Cátedra-Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Matto de Turner, Clorinda (s/f). *Aves sin nido. Novela peruana*. Valencia: F. Sempere y Comp.
- Matto de Turner, Clorinda (1902). *Boreales, miniaturas y porcelanas*. Buenos Aires: Imprenta de Juan A. Alsina.

- Matto de Turner, Clorinda (1906). *Búcaro Americano*, 49, X.
- Matto de Turner, Clorinda (1954). *Tradiciones cusqueñas, leyendas, biografías y hojas sueltas*. Cusco: Rozas.
- Matto de Turner, Clorinda (1974a). *Herencia*. Lima: INC.
- Matto de Turner, Clorinda (1974b). *Índole*. Lima: INC.
- Rosas, Claudia (2005). La visión ilustrada de las amas de leche negras y mulatas en el ámbito familiar. Lima, siglo XVIII. En Scarlett O'Phelan Godoy & Carmen Salazar-Soler (eds.), *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización del mundo ibérico siglos XVI-XIX* (pp. 311-343). Lima: Instituto Riva-Agüero-Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).
- Salinas, Alejandro (2011). *Las damas del guano. Género y modernidad en Lima 1850-1879*. Lima: Seminario de Historia Rural Andina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zamorano, Paulina y otros ((2011). «Vencer la cárcel del seno materno». Nacimiento y vida en el Chile del siglo XVIII. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Zegarra, Margarita (2005). Olavarrieta, la familia ilustrada y la lactancia materna. En Scarlett O'Phelan Godoy & Carmen Salazar-Soler (eds.), *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización del mundo ibérico siglos XVI-XIX* (pp. 345-373). Lima: Instituto Riva-Agüero-IFEA.