

FACULTAD DE DERECHO

Escuela Académico Profesional de Derecho

Tesis

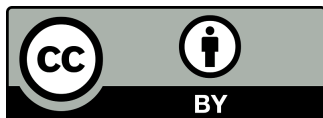
**Análisis del derecho a la educación como finalidad de la
persona humana en la Constitución Política del Perú de
1993 a partir de la obra Aves sin nido de Clorinda Matto
de Turner**

Selene Paola Pezua Cairampoma
Jhandira Carol Reynoso Lucas

Para optar el Título Profesional de Abogado

Huancayo, 2025

Repositorio Institucional Continental
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

INFORME DE CONFORMIDAD DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

A : Decana de la Facultad de Derecho
DE : Fernando Alberto Lacunza Murillo
Asesor de trabajo de investigación
ASUNTO : Remito resultado de evaluación de originalidad de trabajo de investigación
FECHA : 10 de julio de 2025

Con sumo agrado me dirijo a vuestro despacho para informar que, en mi condición de asesor del trabajo de investigación:

Título:

Análisis del Derecho a la Educación como finalidad de la persona humana en la Constitución Política del Perú de 1993 a partir de la obra Aves Sin Nido de Clorinda Matto de Turner

Autores:

1. Selene Paola Pezua Cairampoma – EAP. Derecho
2. Jhandira Carol Reynoso Lucas – EAP. Derecho

Se procedió con la carga del documento a la plataforma "Turnitin" y se realizó la verificación completa de las coincidencias resaltadas por el software dando por resultado 13 % de similitud sin encontrarse hallazgos relacionados a plagio. Se utilizaron los siguientes filtros:

- | | | |
|---|--|--|
| • Filtro de exclusión de bibliografía | SI ☒ | NO ☐ |
| • Filtro de exclusión de grupos de palabras menores
Nº de palabras excluidas (en caso de elegir "SI"): 20 | SI ☒ | NO ☐ |
| • Exclusión de fuente por trabajo anterior del mismo estudiante | SI ☐ | NO ☒ |

En consecuencia, se determina que el trabajo de investigación constituye un documento original al presentar similitud de otros autores (citas) por debajo del porcentaje establecido por la Universidad Continental.

Recae toda responsabilidad del contenido del trabajo de investigación sobre el autor y asesor, en concordancia a los principios expresados en el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI y en la normativa de la Universidad Continental.

Atentamente,

La firma del asesor obra en el archivo original
(No se muestra en este documento por estar expuesto a publicación)

Dedicatoria

A mis padres,

por creer siempre en mí, incluso en mis sueños más audaces, por impulsarme a seguir aun cuando el camino se tornaba incierto. Su amor, su apoyo y su fe constante, han sido el sostén más firme de mi vida. Cada logro mío es, sin duda, también suyo.

Y a Peluza, mi pequeña compañera,

por su silenciosa lealtad en las noches largas de estudio, diluyendo el cansancio con su amor.

— Selene Pezua

A toda mi familia,

por su constante apoyo y amor incondicional que contribuyeron con su aliento y consejos en cada etapa de mi vida.

Y mi querido Rufo,

por su fiel compañía de todos los días.

— Jhandira Reynoso

Agradecimiento

Agradecemos a nuestra querida alma mater, la Universidad Continental, por brindarnos el mejor ambiente para nuestro desarrollo profesional y personal.

Expresamos nuestro reconocimiento a los docentes que, con compromiso y vocación, nos acompañaron en este camino, compartiendo conocimientos y valores fundamentales que hoy sustentan nuestro ejercicio jurídico.

Este logro es fruto del esfuerzo conjunto y de las contribuciones de muchas personas a lo largo del tiempo. A todas ellas, nuestro más sincero agradecimiento por haber sido parte esencial de este recorrido.

Resumen

La presente Investigación tiene como objetivo general analizar el derecho de la educación dentro de la Constitución Política del Perú de 1993 a partir de la novela *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner, aplicando técnicas literarias al análisis del derecho a la educación. Siendo obra fundamental al realismo social peruano que trata temas como la injusticia social, racismo y explotación, que a través de la narrativa Clorinda Matto de Turner profundiza el derecho a la educación, herramienta que aboga por una educación más equitativa para la liberación y transformación social. Asimismo, la investigación es de tipo básica y de método cualitativo de carácter histórico jurídico y descriptiva, de tipo no experimental, empleándose una técnica de análisis documental mediante fichas textuales. Luego del procesamiento de análisis documental, fueron respaldados por el marco teórico y antecedentes. Además, presentamos las conclusiones siendo la más importante, reflexionar sobre los derechos de las mujeres del siglo XIX, a partir de las diferentes novelas escritas por mujeres del Perú, con la finalidad de mostrar lo importante de la literatura en la facultad de Derecho, en los universitarios como en el ejercicio de la abogacía. Y, finalmente, adjuntamos el análisis literario de la novela literaria *Aves sin nido* y anexos correspondientes.

Palabras claves: Aves sin nido, derecho y literatura, Clorinda Matto de Turner, derecho a la educación, obra literaria.

Abstract

The general objective of this research is to analyze the right to education within the Political Constitution of Peru of 1993 based on the novel *Aves sin nido* by Clorinda Matto de Turner, applying literary techniques to the analysis of the right to education. Being a fundamental work of Peruvian social realism that deals with issues such as social injustice, racism and exploitation, which through the narrative Clorinda Matto de Turner deepens the right to education, a tool that advocates for a more equitable education for liberation and social transformation. Likewise, the research is of a basic type and of qualitative method of a historical, legal and descriptive nature, of a non-experimental type, using a technique of documentary analysis through textual files. After the processing of documentary analysis, they were supported by the theoretical framework and background. In addition, we present the conclusions, the most important being to reflect on the rights of women in the nineteenth century, based on the different novels written by women in Peru, to show the importance of literature in the Faculty of Law, in the university students and in the practice of law. And finally, we attach the literary analysis of the literary novel *Birds without a Nest* and corresponding annexes.

Keywords: Birds without a Nest, Law and literature, Clorinda Matto de Turner, right to education, literary work.

Tabla de Contenidos

Dedicatoria.....	4
Agradecimiento.....	5
Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción.....	11
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	14
1.1. Planteamiento del problema de investigación.....	14
1.2. Formulación de la interrogante de investigación.....	15
1.3. Objetivo de investigación.....	16
1.4. Justificación del estudio.....	16
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. Antecedentes de la investigación.....	19
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	19
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	23
2.2. Bases teóricas.....	26
2.2.1. Categoría 1: Derecho y literatura en <i>Aves sin nido</i> : una lectura del derecho a la educación.....	26
2.2.1.1. Fundamentos conceptuales del movimiento Derecho y Literatura.....	26
2.2.1.2. Corrientes del movimiento Derecho y Literatura.....	36
2.2.1.3. Indigenismo literario y feminismo.....	44
2.2.1.4. Clorinda Matto de Turner y su compromiso social- cultural.....	50

2.2.1.5. Análisis jurídico- literario del derecho a la educación en <i>Aves sin nido</i>	54
2.2.2. Evolución del derecho a la educación femenino en el Perú desde el siglo XIX.....	73
2.2.2.1. Educación femenina en el siglo XIX.....	73
2.2.2.2. Reformas educativas en el siglo XX.....	82
2.2.2.3. Reconocimiento constitucional del derecho a la educación.....	94
2.2.3. El desarrollo integral de la persona como finalidad del derecho a la educación.....	97
2.2.3.1. Desarrollo integral de la persona.....	99
2.2.3.2. Educación integral en el currículo nacional.....	103
2.2.3.3. Ratificación de tratados internacionales.....	107
2.2.3.4. Brechas y desigualdades educativas.....	110
CAPÍTULO 3.	
METODOLOGÍA.....	124
3.1. Tipo, alcance y métodos de investigación.....	124
3.1.1. Enfoque de investigación.....	124
3.1.2. Tipo de investigación general.....	124
3.1.3. Tipo de investigación Jurídica.....	125
3.1.4. Método de Investigación Jurídica	126
3.1.5. Método de Interpretación Jurídica	127
3.2. Diseño de investigación.....	129
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	129

3.3.1. Técnica de Recolección de Datos.....	129
3.3.2. Instrumentos de Recolección de Datos.....	130
3.4. Técnica de análisis de datos.....	130
3.5. Aspectos éticos.....	131
3.6. Análisis crítico	131
CONCLUSIONES.....	134
RECOMENDACIONES.....	137
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA.....	150
ANEXO 2: Cuadro de Análisis documental del libro <i>Aves sin nido</i> de Clorinda Matto (1889)	152
ANEXO 3: Análisis jurídico – literario de los personajes de <i>Aves sin nido</i>	154
ANEXO 4: Análisis jurídico - literario <i>Aves sin nido</i>	156
ANEXO 5: Evolución normativa del derecho a la educación de la mujer en el Perú (siglo XIX- 1993)	162

Introducción

La literatura, como expresión crítica y cultural de una época, puede convertirse en una poderosa herramienta para el análisis del derecho. En sociedades marcadas por la desigualdad y la exclusión, la narrativa literaria permite visibilizar las tensiones entre la norma jurídica y la realidad social, ofreciendo nuevas perspectivas para interpretar los derechos fundamentales. En el caso peruano, *Aves sin nido* (1889) de Clorinda Matto de Turner constituye una de las primeras obras que denuncia, desde la ficción, las condiciones estructurales que negaban a las mujeres y especialmente a las indígenas, el acceso equitativo a derechos esenciales como la educación. Matto de Turner, escritora cusqueña y figura central del incipiente movimiento indigenista, utiliza su obra no solo para retratar las injusticias del siglo XIX, sino también para proponer, a través de la narrativa, una crítica temprana al orden jurídico y social patriarcal que subordinaba a la mujer.

En la novela, la educación aparece como un derecho condicionado por el género, la clase y la etnicidad. Mientras los varones acceden a una formación orientada al saber técnico y académico, las niñas son relegadas a una instrucción doméstica y funcional. Esta diferencia refleja una visión reducida de la mujer como sujeto de derechos y limita profundamente su capacidad de desarrollo integral. Matto de Turner no se limitó a reflejar esta realidad: también, actuó en favor de su transformación mediante acciones educativas concretas y el ejercicio de su voz intelectual. Su obra, por lo tanto, no solo es testimonio de una época, sino una propuesta crítica que, más de un siglo después, sigue siendo relevante para el análisis jurídico de los derechos fundamentales.

En ese sentido, el derecho a la educación, reconocido hoy como derecho humano fundamental por el ordenamiento jurídico peruano, no puede ser comprendido únicamente como el

acceso a conocimientos. En su dimensión más profunda, este derecho constituye un medio para alcanzar el desarrollo integral de la persona humana, entendido como la realización plena de sus capacidades, autonomía y dignidad. No obstante, la evolución normativa de este derecho, desde el siglo XIX hasta la Constitución Política de 1993, evidencia que el reconocimiento formal no siempre ha implicado igualdad sustantiva para las mujeres. Persisten brechas estructurales que afectan su ejercicio efectivo, especialmente en contextos rurales, indígenas y empobrecidos.

Por ello, nuestro objetivo con este estudio es desarrollar la contribución de la obra *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner al análisis del derecho a la educación de la mujer como medio para el desarrollo integral de la persona humana, considerando la evolución normativa en el Perú hasta la Constitución Política de 1993.

En esta investigación, se ha considerado el enfoque cualitativo, de tipo descriptivo e histórico jurídico, con diseño no experimental y longitudinal. Usando el método de investigación jurídica teórica, sociológico y dialéctico, por lo que se aplicó la técnica de revisión documental a la novela estudiada, a fin de poder analizar al derecho a la educación presente en el escrito.

La estructura de este estudio inicia con una introducción para luego dividirse en los siguientes tres capítulos, que se explican a continuación:

El capítulo I se centra en el planteamiento y descripción del estudio, formulándose el problema de investigación, con base en el cual se plantean los objetivos que buscan lograrse y la justificación e importancia del estudio, donde se contextualiza el derecho a la educación de las mujeres del siglo XIX a través de Clorinda Matto de Turner y su novela *Aves sin nido* en relación con el desarrollo integral de la persona.

El capítulo II comprende los antecedentes de investigación a nivel internacional y nacional, como determinantes de la desigualdad a nivel comunal (Carpentier, G: 2011); el pensamiento de las mujeres ilustradas y la educación femenina en el debate de laicización del Estado peruano decimonónico (Cornejo: 2014); entre otros más. Del mismo modo, se va desarrollando las bases teóricas que fundamentan la investigación, por lo que iniciamos explicando el movimiento del Derecho y la Literatura, su definición, origen, objetivos, pero, sobre todo, nos enfocamos en el análisis del derecho a la educación en *Aves sin nido* y, posteriormente, desarrollaremos el avance normativo del reconocimiento de la educación como derecho fundamental y su finalidad al ser medio para el desarrollo integral de la persona humana, haciendo énfasis en la educación con enfoque de género y las brechas educativas actuales.

El capítulo III da cuenta a la Metodología del estudio, definiendo el enfoque, tipo y métodos de investigación jurídica, así como el diseño de la misma y su aspecto ético. El proceso del estudio se formula básicamente en el estudio documental e histórico del derecho a la educación presente en la obra *Aves sin nido*, su evolución normativa y el desarrollo integral.

Finalmente, presentamos las conclusiones, referencias bibliográficas y el análisis de la novela base del estudio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento del problema de investigación

El derecho a la educación es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo integral de la persona humana. Su reconocimiento y garantía son condiciones esenciales para lograr la igualdad, la dignidad y la participación activa en la vida social, política y económica. En el caso de las mujeres, este derecho ha sido históricamente restringido, sobre todo, en contextos donde las estructuras patriarcales limitaban su acceso al conocimiento, a la libertad y al ejercicio de sus capacidades.

Durante el siglo XIX en el Perú, el acceso a la educación para las mujeres estaba condicionado por estereotipos de género que subordinaban su formación a las tareas del hogar y al rol reproductivo. En este contexto, la obra *Aves sin nido* (1889) de Clorinda Matto de Turner se erige como una denuncia literaria que visibiliza las desigualdades sociales, raciales y de género que afectaban a las mujeres, en particular su exclusión del ámbito educativo. A través de sus personajes femeninos y del entorno rural de Killac, la autora pone en evidencia cómo la educación, limitada o negada, perpetuaba la desigualdad y la dependencia, pero también propone una alternativa: la educación como vía de transformación social y desarrollo personal.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, el análisis jurídico-literario permite examinar cómo una obra de ficción puede ofrecer una comprensión crítica de los derechos fundamentales, en este caso, del derecho a la educación. La literatura no solo refleja la realidad jurídica de una época, sino que también la cuestiona, la humaniza y propone nuevas formas de interpretarla. De este modo, *Aves sin nido* no solo aporta al imaginario cultural sobre el acceso desigual al

conocimiento, sino que se convierte en una herramienta para analizar el derecho desde una dimensión ética, social y transformadora.

Si bien el ordenamiento jurídico peruano ha evolucionado desde el siglo XIX hasta la Constitución Política de 1993, consolidando el derecho a la educación como fundamental y orientado al desarrollo integral (art. 13), persisten brechas estructurales que afectan especialmente a las mujeres en zonas rurales y contextos de vulnerabilidad. Frente a ello, resulta relevante recuperar voces literarias que anticiparon estas problemáticas y contribuyeron a la conciencia social sobre la importancia de una educación equitativa y emancipadora.

En este sentido, estudiar *Aves sin nido* desde una óptica jurídica y literaria permite comprender los límites históricos del derecho a la educación de la mujer, valorar el rol de la literatura como medio de denuncia y transformación, y reflexionar sobre cómo el desarrollo integral de las personas sigue siendo una finalidad aún en construcción.

1.2. Formulación de la interrogante de la investigación

1.2.1. Interrogante Principal

¿Cómo contribuye la obra *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner al análisis del derecho a la educación de la mujer como medio para el desarrollo integral de la persona humana, a la luz de la evolución normativa desde el siglo XIX hasta la Constitución Política del Perú de 1993?

1.2.2. Problemas Específicos

- a. ¿Cómo permite el análisis jurídico-literario de *Aves sin nido* comprender las limitaciones al derecho a la educación de la mujer y su rol social en el Perú del siglo XIX a través del valor de la literatura?

- b. ¿Cómo evolucionó el reconocimiento del derecho a la educación de la mujer en el Perú desde el siglo XIX hasta la Constitución Política del Perú de 1993 en relación con el desarrollo integral de la persona?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General

Desarrollar la contribución de la obra *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner al análisis del derecho a la educación de la mujer como medio para el desarrollo integral de la persona humana, considerando su evolución normativa en el Perú desde el siglo XIX hasta la Constitución Política de 1993

1.3.2. Objetivo Específico

- a. Examinar la obra *Aves sin nido* desde una perspectiva jurídico-literaria para comprender las limitaciones al derecho a la educación de la mujer y su rol social en el Perú del siglo XIX, a través del valor de la literatura
- b. Abordar la evolución del reconocimiento del derecho a la educación en el Perú, desde el siglo XIX hasta la Constitución Política del Perú de 1993 en relación con el desarrollo integral de la persona

1.4. Justificación del estudio

El presente estudio se fundamenta en la necesidad de integrar enfoques interdisciplinarios para enriquecer la comprensión del derecho a la educación, específicamente en relación con la mujer y su desarrollo integral como persona humana. Tradicionalmente, el Derecho y la Literatura se han percibido como disciplinas separadas; sin embargo, autores como Ojeda Zaga (2010) destacan que la literatura ofrece un espacio valioso para reflexionar sobre cuestiones de justicia y

para humanizar el Derecho, permitiendo así un análisis más profundo y contextualizado de los problemas sociales y jurídicos.

En este sentido, la obra *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner se presenta como un texto fundamental para comprender las limitaciones al derecho a la educación de la mujer en el Perú del siglo XIX, ofreciendo una narrativa que refleja las condiciones sociales, culturales y legales de la época. Esta perspectiva literaria, analizada desde un enfoque jurídico, posibilita valorar el rol de la literatura en la interpretación crítica del Derecho y en la reflexión sobre los procesos históricos que han moldeado la normativa educativa hasta la Constitución Política del Perú de 1993.

Autores como Mariño (2020) y Ramos (2013) sostienen que la incorporación de la literatura en la formación jurídica fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y una comprensión más humanista del Derecho, elementos indispensables para la formación de abogados, jueces y demás operadores del sistema legal. Esta visión se alinea con la finalidad del derecho a la educación, que no solo busca garantizar el acceso a la enseñanza, sino también promover el desarrollo integral de la persona humana, en igualdad de condiciones.

Asimismo, el estudio adquiere relevancia al destacar el papel de la mujer en la literatura peruana y su reflejo en los procesos educativos y sociales. La trayectoria de Clorinda Matto de Turner y su compromiso con la lucha por la educación femenina y los derechos indígenas permiten observar las brechas educativas históricas que persisten en la actualidad, como las desigualdades en infraestructura, calidad educativa y acceso, las cuales limitan el pleno desarrollo humano y la igualdad de género.

De esta manera, la investigación contribuirá a comprender cómo la obra literaria se convierte en una herramienta crítica para analizar la evolución normativa del derecho a la

educación en el Perú y su impacto en el desarrollo integral de la persona humana. Se espera que este aporte interdisciplinario fomente una formación jurídica más crítica, inclusiva y comprometida con la justicia social y la igualdad educativa para la mujer, alineándose con los principios consagrados en la Constitución Política de 1993.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del problema

2.1.1. Antecedentes Internacionales

La tesis elaborada por Nicole Carpentier Naza (2011) en la Universidad de Chile, titulada “Determinantes de la desigualdad a nivel comunal: El rol de la Mujer y la Educación” tiene como objetivo Analizar los factores que determinan la desigualdad de ingresos a nivel comunal en Chile, con énfasis en el impacto de la educación y la participación laboral femenina como variables que influyen en la distribución del ingreso. La metodología de la investigación es de enfoque cuantitativo de alcance explicativo y aplicado, para la muestra usaron 138 comunas chilenas con instrumentos de datos estadísticos de la encuesta casen y el censo. Los resultados de esta investigación están vinculados con nuestro estudio, pues muestra que la participación femenina tiene un efecto reductor sobre la desigualdad, al integrar a un grupo históricamente vulnerable al mercado laboral y la segregación escolar por tipo de establecimiento (municipal, subvencionado, particular pagado) aumenta la desigualdad, debido a las marcadas diferencias de calidad educativa entre ellos. Estas conclusiones se vinculan con nuestros objetivos de estudio, ya que las políticas públicas deben priorizar la equidad en el sistema educativo, tanto en cobertura como en calidad, para lograr una reducción sostenida de la desigualdad, la integración de las mujeres es crucial para disminuir las brechas de ingreso y mejorar la equidad social. Asimismo, el estudio destaca la importancia del análisis local: diseñar políticas focalizadas por comuna es más eficaz que implementar soluciones nacionales homogéneas.

La tesis realizada por Héctor Gonzalo Ana Dobratinich (2022) en la Universidad Complutense de Málaga, titulada Derecho y Literatura en la Argentina: Estudio desde la Filosofía del Derecho. La tesis tiene como objetivo demostrar la vinculación entre la producción literaria y la filosofía del derecho, aporta también a la teoría jurídica y a la teoría literaria una perspectiva e interpretación desde las herramientas conceptuales basadas en la filosofía del derecho, realizando un análisis crítico de la bibliografía. La metodología de la investigación desarrolla la teoría que analiza la vinculación entre derecho y literatura, también muestra una metodología historia, crítica y cualitativa, con un enfoque de análisis ius filosófico de determinados tópicos y categorías pertenecientes a la teoría jurídica, mostrándonos diferentes propuestas. Los resultados muestran una neutralidad y completitud, lo cual permite una comprensión más completa de los fenómenos complejos, siendo el primer paso para despuntar y desenterrar los insumos literarios permitiéndonos indagar más del derecho. En ese sentido, esta tesis nos brinda un mayor enfoque respecto a la interdisciplinariedad del derecho y la necesidad que tiene de valerse de otros saberes, por lo cual, utilizaremos sus enfoques y estudios, respecto a la literatura y derecho en nuestra investigación.

De igual manera, la tesis realizada por Francisco Lima Baca (2015), en la Universidad Autónoma de México, titulada, la representación poética del indígena en tres novelas latinoamericanas: *Netzula* de José María Lacunza, *Iracema* de José de Alencas y *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner, tiene como objeto analizar la crítica social y la gestión cultural del hombre indígena latinoamericano y entender la forma en que el indígena fue configurado en tres dimensiones históricas, sociales y políticas distintas: México, Brasil y Perú. La metodología mantiene un enfoque cualitativo, ya que nos permite comprender la complejidad narrativa a través de un análisis plenamente interpretativo de textos y en cuanto al tipo de investigación es de

naturaleza básica, puesto que su objetivo es obtener nuevos conocimientos humanísticos al derecho. El estudio sugiere que el personaje indígena de *Aves sin nido* persigue los mismos preceptos poéticos, la misma norma que precisa un modelo de conducta, una estructura triangular, con la diferencia de que, el indígena configurado en su novela va más allá de ser una interpretación de carácter histórico, poético o arqueológico. En mérito a ello, este trabajo se conectará con el nuestro debido a que forma parte de una concepción hacia la realidad, la cual permite la relación que el autor propone y construye en su obra literaria.

Asimismo, la tesis elaborada por Pablo Ignacio Sandoval Sepúlveda (2016), en la Universidad de Chile, titulada como *El Derecho Educacional como una nueva y autónoma rama del Derecho chileno*, tiene como objetivo Proponer una justificación teórico-jurídica que fundamente la existencia del derecho educacional como una nueva y autónoma rama del derecho público chileno, diferenciada del derecho constitucional y administrativo. La tesis sostiene que esta rama se justifica desde el punto de vista jurídico a través de tres tipos de autonomía: científica, didáctica y legislativa. La metodología de la investigación es de enfoque cualitativo, jurídico-teórico de alcance exploratorio y propositivo, para la muestra realizó un análisis de legislación chilena reciente (por ejemplo, Ley N.º 20.529 y otras normas educacionales) y usó los instrumentos de estudio documental, bibliográfico y comparado y análisis de doctrina nacional e internacional. Los resultados de esta investigación están vinculados con nuestro estudio, muestra que el derecho Educacional chileno presenta elementos que permiten considerarlo una rama autónoma del Derecho Público, diferenciada del Derecho Constitucional y Administrativo. También, establece una definición original de Derecho Educacional como el sistema de normas, principios e instituciones que regulan las relaciones jurídicas derivadas del fenómeno educativo, tanto en su dimensión pública como privada, teniendo un potencial clave como herramienta jurídica para la

elaboración de políticas públicas educativas. Estas conclusiones se vinculan con nuestros objetivos de estudio, pues evidenciaron que Derecho Educacional posee autonomía científica, didáctica y legislativa, cumpliendo con los requisitos clásicos para configurarse como una rama del derecho, lo que esta autonomía permite que sea sistematizado, enseñado y legislado de forma diferenciada, con un objeto propio de estudio: la educación como fenómeno jurídico y, por último, propone superar el tratamiento fragmentado del derecho aplicable a la educación, así como avanzar hacia una visión coherente y sistemática que incluya tanto derechos fundamentales como principios pedagógicos y administrativos.

La tesis realizada por Emily Joy Clark (2011), en la University of North Carolina at Chapel Hill, titulada como *Addressing Women's Education in Lima in the Late Nineteenth Century: The Veladas Literarias and Beyond*, tiene como objetivo analizar los discursos sobre la educación femenina desarrollados por escritoras peruanas en las *Veladas Literarias* de Juana Manuela Gorriti (1876–1877) y en sus escritos posteriores hasta 1905, en los que se discuten temas como la construcción nacional, la moral, la calidad educativa y la inteligencia de las mujeres. La metodología de la investigación es de enfoque cualitativo de tipo interpretativo. El estudio tiene alcance histórico- literario y analítico. La muestra metodológica son ensayos y discursos de las veladas literarias y los instrumentos que usó son el análisis textual, hermenéutico y comparativo de fuentes primarias y secundarias, así como referencias a prensa histórica y artículos contemporáneos. Los resultados de esta investigación están vinculados con nuestro estudio, ya que las veladas literarias permitieron a escritoras como Cabello de Carbonera, Matto de Turner y González de Fanning desarrollar discursos a favor de la educación femenina en espacios mixtos, pero mayormente dominados por varones. También, hay cuatro temas claves que emergen en los ensayos de las veladas como: educación femenina como parte del proyecto nacional, la educación

relacionada con la moralidad y la religión, la deficiencia de calidad educativa recibida por mujeres y la defensa de la inteligencia femenina como fundamento para el derecho a la educación. Estas conclusiones se vinculan con nuestros objetivos de estudio, ya que la autora concluye que las mujeres participantes en las Veladas crearon un espacio crucial para debatir el rol de la mujer en la sociedad y su derecho a la educación teniendo diversos discursos que fueron fundamentales para consolidar una primera ola del feminismo ilustrado en el Perú del siglo XIX y, por último, el estudio evidencia que la educación femenina fue entendida por estas autoras no solo como una herramienta individual, sino como un motor de cambio nacional y civilizatorio.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

La tesis realizada por Carlos Hugo Cornejo Quesada (2014), en la Universidad de San Martín de Porres, titulada *El pensamiento de las mujeres ilustradas y la educación femenina en el debate de laicización del Estado peruano decimonónico (1870-1899)*, el objetivo general es conocer el pensamiento de las mujeres ilustradas de Lima (1870-1899) sobre la educación femenina en el contexto del proceso de laicización del Estado peruano decimonónico. La metodología de la investigación es de enfoque cualitativo de tipo descriptivo de diseño no experimental. El estudio tiene alcance descriptivo y hermenéutico, ya que aborda textos literarios, ensayos, discursos y artículos periodísticos como expresiones del pensamiento femenino de la educación. La muestra metodológica de esta investigación es No probabilística haciendo la selección de letradas de Lima que publicaron sus obras que participaron en 1870 y 1899, y los instrumentos que usó esta investigación es de análisis documental y observación documental, fichas de registro de información y análisis textual de obras literarias y periodísticas). Los resultados de esta investigación están vinculados con nuestro estudio, ya que muestran una conciencia crítica de las mujeres ilustradas, una educación como vía de emancipación femenina y medios de difusión del

pensamiento femenino. Estas conclusiones se vinculan con nuestros objetivos de estudio, ya que nos dará más alcance sobre el pensamiento educativo y critico que cuestionó el modelo tradicional y clerical de educación femenina impuesto por la sociedad y la iglesia que a través del periodismo, literatura y espacios culturales, asimismo abogaron por una educación moderna, científica y laica como herramienta de emancipación y participación ciudadana.

El tesista Isaac Alex Mamani Ticona (2021), de la Universidad Nacional del Altiplano elaboró su tesis titulada *Derecho y Literatura: Aproximación a los Derechos Humanos desde las Obras de José María Arguedas*, tiene como objeto analizar algunas obras de José María Arguedas, abordando contenidos o tópicos vinculados a los derechos humanos, teniendo en cuenta la relación que existe el derecho con la literatura, la utilidad de las obras de José María Arguedas para entender mejor los derechos humanos. El enfoque de la investigación es cualitativo y el método que usa es el descriptivo y hermenéutico, la técnica que emplea es la observación documental e instrumentos como fichas de resumen y bibliográfica. Los resultados que llega el tesista es establecer la relación que existe el derecho con la literatura, indicar la forma en que se aparece la dimensión jurídica de la obra de José María Arguedas vinculada a los derechos humanos, así como en sus obras. Llegando a la conclusión que entre los derechos humanos y la literatura existe una interrelación, teniendo como base la interdisciplinariedad de la misma. Esta investigación se relaciona con la nuestra porque el objetivo revela que existió injusticia social a un alto grado en las diferentes clases sociales más la presencia de la discriminación a las poblaciones minoritarias entre ellas las mujeres.

La tesis realizada por María Alejandra Aguilar Alarcón y Samantha Celis Velásquez (2022) en la Universidad Pontificia Universidad católica del Perú, tiene como título *La educación superior tecnológica y las mujeres: un análisis al marco normativo del derecho a la educación superior técnica en el Perú*, en donde su objetivo analizar las garantías normativas existentes en el

ordenamiento jurídico peruano que permiten el enfoque goce del derecho a la educación superior técnica (especialmente tecnológica) por parte de las mujeres en el Perú. La metodología de la investigación es de enfoque cuantitativo de tipo empírico jurídico. El estudio tiene un alcance descriptivo-aplicado y los instrumentos que usó esta investigación es el análisis documental y normativo y recolección de datos estadísticos. Los resultados de esta investigación están vinculados con nuestro estudio, ya que muestra que el marco normativo peruano establece garantías mínimas para asegurar la provisión de educación técnica-tecnología, también se evidencia la necesidad de reforzar normativamente los mecanismos que garanticen la igualdad de oportunidades. Estas conclusiones se vinculan con nuestros objetivos de estudio, ya que la educación superior técnica representa un avance importante, especialmente en licenciamiento y condiciones mínimas de calidad, pues al ser un derecho fundamental aún existe obstáculos para tener acceso efectivo de las mujeres a esta forma educativa.

La tesis de Giannina Bustamante Oliva (2015), de la Pontificia Universidad Católica del Perú, elaboró la siguiente tesis: *La educación de las mujeres en dos novelas peruanas del siglo XIX: Herencia y Blanca Sol*, tiene como objeto analizar los énfasis específicos de los fragmentos de la narración alusiva en los asuntos relacionados a la educación femenina del siglo XIX. En cuanto a la metodología utilizada, la investigación tiene un enfoque cualitativo toda vez que nos permite comprender la complejidad narrativa de un análisis de dos novelas literarias y en cuanto al tipo de investigación, esta es de naturaleza básica ya que aportará nuevos conocimientos en la educación femenina del siglo XIX. En ese contexto, la conclusión del estudio de las ciencias asegura un mayor aprendizaje permitiendo nuevos conocimientos a la realidad, como la mejora de la elocuencia. Esta tesis se relaciona con la futura investigación, porque el objetivo muestra

cambios en el sistema social y económico gracias a la educación que se brindó a la mujer en el siglo XIX.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Categoría 1: Derecho y Literatura en *Aves sin nido*: una lectura del derecho a la educación

2.2.1.1. Fundamentos conceptuales del Derecho y la Literatura

2.2.1.1.1. Concepción

Entendemos por Derecho al conjunto o grupo de normas que son concebidas para regular el comportamiento humano dando a los miembros de una sociedad seguridad, igualdad, justicia y libertad, la palabra misma deviene del latín *directum*, que se traduce en lo que se dirige o encamina.

El derecho se inmersa en la cultura social, compartiendo espacio con diferentes disciplinas que caracterizan distintas ópticas. Entre todas ellas encontramos a la literatura, la cual etimológicamente se origina del latín *littera* que significa letras, para María Moliner, la literatura es un arte que usa a la palabra tanto escrita como hablada como forma de expresión.

En sentido amplio, nos referiríamos también al mundo de obras y producciones creadas por una nación, un género, un periodo de tiempo que suelen versar sobre una ciencia o arte. La literatura constituye una especie de repositorio privilegiado a través del cual se deduce material informativo y subsidios capaces de colaborar directamente en el entendimiento de los vínculos humanos que constituyen el entorno social, esto es, el caldo de cultura en el cual, al fin y al cabo, opera el derecho (Godoy, 2002, p. 26).

En ese sentido, ambas disciplinas encuentran en sus diferencias un punto de unión, Amaya nos señala que el mundo literario versa en el nacimiento de nuevos espacios y el quiebre de las

formas, mientras que el mundo legal se identifica por la rigurosidad de su formalismo que se observa en estructuras normativas complejas y codificaciones, por lo que la frescura y originalidad que le brinda la literatura al derecho permite que este se salga de sus convencionalismos.

Puesto que la literatura es capaz de encauzar la creatividad en zonas jurídicas y extender los límites de la expresión, considerando que la interpretación artística nos puede ayudar a entender mejor el derecho. Debemos apreciar que ambos usan al lenguaje como forma de comunicación y de llegada a las personas, así como, que las grandes obras literarias escritas suelen tener como eje central: la justicia, la ética, el perdón, la moral, el poder, la libertad, entre otros, siendo estos temas ejemplificados a lo largo de la historia por el derecho de nuestra civilización. Para Pérez, la literatura y el derecho tiene una unión que va más allá de la mezcla de casos y temas jurídicos que son estudiados por los escritores, gracias al rápido progreso hermenéutico del siglo XX, la relación entre ambas disciplinas se vio fortalecida (2006).

Es casi imposible negar la existencia de elementos en común entre ambas disciplinas como los criterios de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Ambas se encuentran íntimamente vinculadas al lenguaje, al trabajar con los discursos, textos, palabras y otros. Originándose en los Estados Unidos el “*movimiento derecho y literatura*” (*law an literature movement*) proponiéndose como un aporte al estudio y ejercicio del derecho.

En ese contexto, Sansone hace hincapié en la razón del estudio de este movimiento presentado las siguientes perspectivas: *a) bajo el punto de vista de la antropología jurídica*, la literatura es documental, ya que retrata pensamientos y sentimientos humanos o de una sociedad importantes para la creación de normas; *b) bajo el punto de vista de la sociología jurídica*, la literatura es un campo fértil, del cual se puede estudiar conductas sociales, la opinión pública y el

modo de como los personajes se relacionan con el derecho y la justicia; c) *bajo el punto de vista de la filosofía política jurídica*, la literatura es un instrumento necesario para la formación de un sentido de comunidad que consolida una cultura y educación jurídica; d) *bajo el punto de vista de la teoría de la justicia*, la literatura apertura un campo de estudio sobre la justicia, el derecho y los principios jurídicos; e) *bajo el punto de vista de la teoría del derecho*, la comparación entre ambas disciplinas permite la aplicación de métodos hechos por la literatura en el campo del derecho, analizando temas relacionados a la semiótica, racionalidad y la interpretación.

Aunque no cabe duda del propósito estético que tiene la literatura, debemos resaltar que el contenido de estas obras literarias son también declaraciones sociales y retratos históricos, ya que el escritor ejerce su argumento dentro del contexto que le toco, reflejando de una forma u otra factores políticos, económicos, culturales, los cuales ayudan a los especialistas en la historia revelar las condiciones de cierto espacio y periodo de tiempo.

Por ejemplo, en el Perú, la novela indigenista ofrece bastante información histórica, siendo una de sus mejores exponentes Clorinda Matto de Turner, quien retrató en sus obras los abusos que se cometían en la población contra los indígenas y la mujer. Asimismo, nos daba pincelazos de cómo se estructuraba el derecho en el siglo XIX.

Para poder entender mejor a este movimiento, es necesario estudiarlo desde su nacimiento, aunque cabe resaltar que sus primeros lazos de unión fueron apreciados por precursores como Platón en su libro “*La República*”, Sócrates en sus escritos y otros, sin embargo, podríamos decir que su denominación y estudio como tal tiene un poco más de 100 años, por lo que aún en ciertos países como en nuestro caso se encuentran en desarrollo.

2.2.1.1.2. Origen del movimiento

Como ya lo veníamos diciendo, este movimiento se desarrolló en el siglo XX, siendo Estados Unidos el país de origen presentando los primeros conocimientos que se vertían de ambas temáticas, para mayor comprensión de la evolución de esta corriente Sansone (2001) nos propone una división de tres periodos, que serán abarcados en esta tesis.

a. Primer periodo

El primer periodo comienza en el siglo XX hasta el final de 1930 donde surgieron los primeros textos sobre Derecho y Literatura, por lo que, en Estados Unidos, John Wigmore, un hombre muy poco usual, a quien consideraban una enciclopedia de aprendizajes extraños con inquietudes diferentes para la época, entablaba conexiones con la historia del derecho y el derecho comparada, además de iniciar diálogos con otras disciplinas, puesto que pensaba que las ciencias humanas brindarían ayuda y luz al derecho, apreciándose su acercamiento hacia la literatura y los primeros conocimientos de este movimiento en su ensayo “A list of legal Novel de 1908”. Wigmore redactó una lista de novelas que todo abogado debía leer, considerándose como la madre de todas las listas y se percató que el jurista se hallaba en la literatura de la vida, con un catálogo de personajes con los que todo abogado se topa en su ejercicio. Además, creía en la ayuda que brinda en la instrucción del derecho (Farinse, 2019).

Posteriormente, Benjamín Cardozo, el destacado juez de la Corte Suprema de Estados Unidos, siendo un ávido lector y un apasionado por la literatura, publica el ensayo *Law and literature* en 1925, concentrándose en los puntos de encuentros existentes entre ambas disciplinas, ya que ambos buscaban explorar la justicia y la condición humana, dando el origen al derecho como literatura. Cardozo señalaba en su libro *La naturaleza de la función judicial*, que el juez es un escritor y su opinión es un ensayo en la literatura del derecho, siendo conocido también por mencionar a autores literarios en sus argumentos judiciales.

En Europa, se podría considerar como punto de partida los ensayos y críticas literarias escritos Hans Fehr, jurista suizo que, en 1936, señaló que la base de un conocimiento jurídico es la literatura, siendo un estudio en común de los juristas y literatos. Además, fue miembro de la “Sociedad Suiza de Escritores”, por lo que, si bien su obra principal se enfocó en el derecho procesal civil, su admiración por autores como Goethe, Keller, Hermann Hesse y otros, lo llevó a ser un escritor tradicional, participando en debates y discusiones literarias.

Luego, en 1938, el jurista y filósofo alemán Aun Gustav Radbruch conocido por su fórmula para determinar la validez de una ley y su teoría que el derecho es instrumento para lograr la justicia social, publica el ensayo “Psicologia del sentimento giuridico dei Popolo”, donde analiza al derecho y la psicología, considerando que los sentimientos y emociones de las personas influyen en como vemos y definimos lo justo y lo moral, valiéndose de un derecho que no debe estar cerrado por la razón y la lógica. Asimismo, en su ensayo “La literatura y el derecho”, resalta como el primer término es una herramienta poderosa para comprender mejor los conceptos relacionados al derecho y la influencia que puede tener en nuestra percepción de lo bueno o malo.

b. Segundo periodo

En ese sentido, el segundo periodo se desarrolla en los años 1940 y 1950 en Europa y en los años 70 con el renacimiento en Estados Unidos, notándose la continuidad de textos y un progresivo estudio sobre el vínculo de las temáticas legales con los textos literarios, considerando su importancia y su función pedagógica, proponiendo como categorías de análisis a la imaginación y creatividad (Ana, 2022).

Un personaje fundamental que tuvo significativos aportes entre los años cuarenta y sesenta fue el jurista italiano Ferruccio Pergolesi, quien realiza una investigación sobre la gran producción bibliográfica del tema. Siendo recordado por hacer el derecho más accesible a un público más

amplio, asimismo, sostenía que con la narrativa se podía conocer la historia de un pueblo y sus derechos esenciales (Karam y Magalhaes, 2009) a lo que llama historia civil, posteriormente, asume nuevas direcciones como la sociología del derecho y el sentimiento de la justicia natural. Analiza la naturaleza jurídica de ciertas instituciones y ramas extraídas de fuentes literarias, como el derecho de familia, sucesiones y derecho procesal.

En Alemania, el jurista penal Heinrich Luderksen, escribía ensayos y reseñas sobre la literatura de su país, siendo un apasionado en el campo, traduciendo incluso a su idioma natal obras como la *Divina Comedia* de Dante Alighieri, quien señalaba que se debía interpretar la ley bajo el contexto cultural y social. En esa línea, Juan Osorio Morales publica en 1949 su ensayo “Derecho y Literatura”, donde analiza la práctica jurídica con la literatura clásica del Siglo de Oro, pero es Hans Fehr quien la usa para recomponer la historia del derecho. Posteriormente, Tullio Ascarelli en el ensayo “Antigone e Porzia” de 1952, presenta a la justicia de la norma positiva como la noción de derecho natural en base al análisis de acontecimientos ligados a dos figuras femeninas realizado (Jiménez & Caballero, 2015).

No obstante, es Estados Unidos, el territorio donde se va realizando un mayor enriquecimiento en el tema, con diferentes publicaciones en los años 60’s y 70’s, lo cual sirvió para que el *Law and Literature* inicie su inclusión en las facultades de derecho estadounidenses. Ejemplo de ello, es el autor Ephraim London, quien publica *The Word of Law* en 1960, la cual es considerado una expresión de defensa de los principios que forman parte del Estado de Derecho y de las garantías de la libertad, texto que fue muy utilizado en los centros de estudio, además de ser conocido por defender a libertad de expresión y las libertades civiles.

Ante el notorio aumento que se da en la década de los 70, sobre estudios y publicaciones, surge el renacimiento del *Law and literature enterprise*, permitiendo la apertura del mundo del

análisis de lo jurídico, dando un paso atrás de lo descriptivo para ser más narrativo y prescriptivo. La publicación *The Legal Imagination* (TLI) de 1973 de James Boyd White, fue la base para estudiar las relaciones entre el derecho y la literatura de manera consciente, logrando que al autor se le considere como fundador de este movimiento.

Este libro que fue dirigido a los estudiantes demuestra que, a través de sentencias, leyes y extractos de obras, el derecho es un sistema cultural, donde interviene la creatividad y la imaginación como elementos de la racionalidad jurídica. Además, presenta dos dimensiones, la primera es la dimensión pedagógica, que resalta la introducción de la literatura en la manera de pensar sobre el derecho y su educación, siendo importante que los alumnos aprendan el lenguaje legal para que piensen, actúen y hablen como abogados, a base de un proceso de auto reflexibilidad. White aseguraba que la fantasía estimula e impulsa la capacidad que tiene el lector para que pueda crear otros personajes, universos, realidades y roles, transmitiendo un tipo de conocimiento diferente y generando habilidades singulares como la empatía y la imaginación, dándole un valor agregado al jurista. La segunda dimensión establece que la literatura y el derecho están compuestos de palabras, por lo que tienen como punto en común el lenguaje, el cual es utilizado en los escritos legales y tribunales, como un arte que permite persuadir, cautivar y conmover desde una persona o un gran grupo de las mismas a una idea en común.

c. Tercer periodo

El tercer periodo, a partir de los 1980, el *Law and literature* consigue su nombre como movimiento, expandiéndose fuera de sus fronteras iniciales, lo cual trajo un gran número de revistas, artículos, grupos, asociaciones, jornadas y vinculaciones con otras áreas más específicas, siendo una revolución jurídico- literario (Saenz, 2017). Asimismo, se observa el inicio de centros de investigación y su implementación en las casas de estudio superior de USA.

En Francia, el *Droit el Littérature* tuvo relevancia en lo académico, de tal forma que en 1984 se llevó a cabo un congreso que expuso el derecho en la literatura y al derecho de la literatura con énfasis en los escritos de Kafka, Balzac, Goethe y otros, publicándose en la revista *Actes: les cahiers d'action juridique*. En el país alemán, se puede apreciar los estudios de Heinz Müller, Jörg Schönert, y otros respecto a la relación entre la literatura y criminología.

Existen estudios realizados por los máximos representantes del movimiento en Norteamérica como Richard Posner, un reconocido juez y doctor honoris causa por varias universidades, conocido por sus textos en el área del análisis económico del derecho, quien mantuvo también una relación con la literatura, pues consideraba que era una disciplina que usaba diferentes saberes sin excluir. En 1986, publica su obra *Law and Literature* y cambia los enfoques del movimiento, afirmando que el derecho es una disciplina retórica.

El mismo año, el artículo *How Law is like Literature*, del filósofo del derecho Ronald Dworkin, destaca señalando una posible semejanza entre la interpretación de las leyes y la literatura, quien da un rol principal al lenguaje y a la intertextualidad, otorgándole al juez herramientas como la integridad, a fin de que ocupe al derecho como un conjunto de reglas fundamentadas en principios que brinden un mejor sentido de coherencia, transparencia y justicia (Caicedo, 2009)

El constitucionalista Richard H. Weisberg escribió diferentes artículos y libros sobre este movimiento como: *The Law and Literature Enterprise*, *The Failure of the Word: The Protagonist as Lawyer in Modern Fiction*, *Vichy Law and the Holocaust* y otros, para el autor la literatura es una herramienta poderosa de educación y pensamiento de la vida, bajo los cuales propone observar al derecho desde la literatura. En consecuencia, a este incremento de estudios, se crearon diferentes

grupos de investigación y asociaciones como *Law and Humanities Section of the Asociation of American Law School* y de *Law and Humanities Institute*.

Una figura femenina que resalta es Martha Nussbaum, filósofa y acérrima defensora de los derechos de las féminas y niños, se consolida como un referente contemporáneo que aparece en la bibliografía del mundo que rodea al derecho y literatura, siendo un personaje extraño, ya que se encuentra profesionalmente fuera de los terrenos del campo legal y literario. Se afirma que sus escritos los realiza desde su afición por el mundo jurídico, haciendo sugerencias desde su desconocimiento, como un espectador. Su obra cumbre denominada *Justicia Poética* de 1995, es un libro controvertido que plantea las relaciones entre las emociones y la justicia, además, propone que los abogados e incluso economistas se sujeten a una formación en literatura a fin de incrementar su conocimiento del alma, empatía y la imaginación.

En esta década de los 90's, en la cultura española, surgen nuevos autores y publicaciones respecto al tema, uno de ellos fue José Calvo Gonzales, quien tuvo una reconocida carrera como jurista, abogado y catedrático, su obra de 1996, *Derecho y Narración*, realiza una crítica a las decisiones judiciales desde la perspectiva narrativista. Es un precursor de la cultura literaria del derecho como un movimiento autosuficiente a la corriente del Derecho y Literatura.

Otra de las obras representativas de este siglo publicada en el año 2006 es *Derecho y Literatura* de Pedro Talavera, quien desarrolla ampliamente las corrientes que Francoist Ost señala, asimismo, desde una vista externa manifiesta que el derecho es tema central de muchos textos literarios, que aportan críticas valiosas al universo normativo.

En ese sentido, aunque los vínculos del derecho con la literatura se observan desde el inicio de la humanidad, su estudio y reconocimiento se realiza en el siglo XX, a partir del cual hubo un desarrollo consciente de diferentes artículos, libros e investigaciones que dieron la formación de

un movimiento que si bien en Estados Unidos y algunos países de Europa están muy presentes en la formación del abogado, en Latinoamérica, aún se encuentra en crecimiento y hasta podríamos decir, con muchas líneas de perfección, sobre todo al incorporar nuestra propia literatura como fuente de estudio.

2.2.1.1.3. Objetivo de derecho y literatura

El derecho y literatura deben ser entendidas como partes de una sociedad que mutuamente se influyen y no como dos subáreas que se encuentran separadas por medios diferentes, siendo su tratamiento favorecido por varias similitudes desde el punto de partida metodológico. Savigny manifestaba que ambas se ocupaban de reconstruir la forma original del pensamiento del autor, dado que, la interpretación y análisis de las normas no son diferentes de la misma que se utiliza en cualquiera otra idea expresada.

El derecho y la literatura tienen impactos en la educación de los juristas, mejorando sus habilidades hermenéuticas y la sensibilidad en sus decisiones, así como el incremento de la empatía. Por ello, podemos afirmar que:

para que un abogado sea considerado bueno, este debe ser un lector cuidadoso e ingenioso, y logre su inmersión en poesías y otras formas de literatura imaginativa más complicadas, por lo tanto, no debería ser la peor manera de preparación para la práctica y estudio del derecho”. (Posner, 1995, como se cita en Kirste, 2023 p. 08)

La ilustración social sobre la incorporación cultural del derecho, su crítica e impacto son es también otros objetivos de la corriente.

Características del movimiento Derecho y Literatura

Según Morales (2021), este movimiento tiene las siguientes características:

- Comprende que cada caso tiene un mecanismo particular que aplicar y no intenta establecer un único proceso de manera uniforme, asimismo, que las decisiones o respuestas se encuentran en continua variación.
- Considera que, mediante las novelas literarias, el cine, la música, entre otras formas artísticas, puede formar y mejorar diferentes habilidades de los juristas.
- Busca que la forma de atención a las necesidades jurídicas de las personas sea más humano y proporcional a la situación, siendo su principio más relevante la eficacia en el desarrollo de la práctica legal.
- Su enfoque tiende a proporcionar mayores y mejores alternativas al jurista que se le presenten casos de difícil resolución.
- Su finalidad es confrontar al formalismo y tecnicismo de la educación y práctica jurídica.

2.2.1.2. Corrientes del movimiento Derecho y Literatura

Como se pudo apreciar, tanto el derecho como la literatura han estado caminando paralelamente en simultaneo, ambos interactuando y complementándose desde su origen, sin embargo, es necesario delimitar sus fronteras y la forma en que ambas se influyen, para poder lograr su comprensión.

Por ello, podemos observar algunos enlaces o cruces entre ambas disciplinas, desde una vista de enriquecimiento mutuo, logrado su cuota de humanización de la ciencia jurídica y por consiguiente su ejercicio, en ese plano siguiendo a Talavera (2006) en concordancia con otros autores como el francés Francois Ost, se advierte que dentro de este movimiento se encuentran tres corrientes diferentes entre sí, las cuales son derecho de la literatura, derecho como literatura y

derecho en la literatura. A pesar de que el trabajo se ubica en el último tipo, vemos adecuado explicar el resto de las corrientes.

a. Derecho de la Literatura (*law of literature*)

A través del Derecho privado, esta corriente se encarga de estudiar toda la regulación concerniente a la producción literaria, como puede ser la propiedad intelectual, relacionada con las creaciones o invenciones artísticas; los derechos de autor, el cual otorga al titular el derecho exclusivo de uso de la obra y copyright. El Derecho Penal fija los límites a la creación y expresión literaria relacionados con las injurias, calumnias, la censura, entre otros y toca algunos temas bajo el Derecho constitucional como la producción artística contra grupos religiosos raciales, apologías terroristas y más.

Es probable que sea una corriente que no corresponda propiamente a este movimiento, empero, se considera ya que reúne cuestiones normativas a fin de investigar la regulación jurídica que se atribuye a la literatura. Dicho de otro modo, intenta unir el espacio literario con la normatividad como una intersección restrictiva.

La primera expresión de esta categoría se da con la regulación de la propiedad intelectual o copyright, plasmada en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 en el artículo 27, conceptualizándolo como un derecho para evitar plagios y proteger la originalidad del autor; además, las mismas evitan que la mala literatura nos trasmita valores negativos.

Otra manifestación del derecho se da con la sana crítica y la libertad de expresión, los cuales se encuentran regulados en el mismo cuerpo normativo en el art. 20, siendo en la actualidad un pilar de la democracia que rige en diferentes países que, a su vez, puede formar la crítica y el razonamiento de las personas. Es la Literatura una herramienta para la expresión, ya que muchas

novelas expresar el sentir de su población ante las injusticias que se desataban en la época en las que fueron escritas, planteando en algunos casos o forma en que el derecho debía actuar.

Cabe señalar que, aunque el estudio clásico fue la base del conocimiento de esta corriente, en la actualidad autores como Botero Bernal, se pronuncian con diferentes formas de conexión entre el Derecho y Literatura como expositivo, retórico, analítico, estético y metodológico. Asimismo, es José Calvo quien agrega al derecho por la literatura y el derecho con la literatura, así como renombra a los modelos tradicionales de intersección existentes como institucional, estructural e instrumental.

b. Derecho como Literatura (*Law and Literature*)

Es una corriente que aborda al fenómeno jurídico desde la retórica, la forma narrativa, la interpretación y la lingüística, proponiendo un análisis basado en la literatura del derecho. Especialmente, el estudio de discursos y textos jurídicos a partir de la aplicación de métodos de interpretación que son dados por la crítica literaria. Es asumida principalmente por el derecho anglosajón, por lo que alcanzó éxito en el ámbito académico en Estados Unidos, incorporándose como asignatura en diversas universidades, como Law and Literature Studies.

El nacimiento y desarrollo de esta corriente se relaciona con la superación del positivismo jurídico y sus críticas, de la decisión judicial que va desde el paradigma de la subsunción al paradigma de la deducción o interpretación, lo que significaría que el neoconstitucionalismo se manifiesta como un prado abierto donde el derecho y la literatura se acercan. Cabe señalar que la relación de ambas es una intersección que se origina al emplearse el análisis de un texto jurídico como si fuera uno literario o como diría Calvo (2015) a modo de literatura.

Entonces, el derecho se comprende como un relato, una especie de lenguaje y no como una de normas, por lo que, es un texto que se produce continuamente, haciendo uso de las palabras, ya que al igual que el texto literario, el texto normativo debe ser elaborado a base de una situación, asimismo, logra plantear al derecho como integridad, al presentar a los jueces como novelistas en cadena, puesto que los exige a remontarse en alguna parte de la historia del derecho y no para saber la intención inicial de la norma a estudiar, sino para edificar los principios por los cuales se practica la norma y la hace consistente en el tiempo, haciendo que el juez deba continuar el relato de la mejor manera posible y la máxima coherencia que se requiera en el caso en específico.

En ese sentido, la idea de juzgamiento estadounidense es básicamente un grupo de relatos que se narran ante un juzgado, presentando una historia donde describe específicamente un hecho que es protagonizado por uno o varios sujetos, siendo entendido por el derecho. Posteriormente, el demandado presenta su relato, su propia perspectiva del mismo hecho, por lo que el carácter institucional se basa en quien cuenta los relatos y quien lo escucha. Talavera (2006) manifiesta que los relatos jurídicos son narrativas en su estructura, antagonistas en su intención, retóricas en su expresión y justificadamente abiertas a la intriga. Comúnmente, historias hechas en primera persona, de sucesos pasados y vividos por quien narra la historia.

El autor pionero de esta intersección que brinda la noción de observar al derecho como literatura fue Benjamín Cardozo, además, representó un desafío para la vertiente humanista. Bloyd White, uno de sus máximos defensores, determina que el jurista adquiere una mayor conciencia del caso, cuando analiza ambos conocimientos, lo cual le ayuda a tener un mejor criterio para escoger la forma de resolución al problema.

Para Arango (2019), esta corriente está compuesta por cuatro especies que reflejan a una forma de Crítica Literaria del Derecho como la crítica cultural asociada al Derecho como

Representación, la crítica deconstructiva se asocia al Derecho como Lenguaje, la crítica retórica ligado al Derecho como Retórica, la crítica narrativa al Derecho como Narrativa y la crítica hermenéutica asociada al Derecho como Interpretación. Siento las últimas tres las que desarrollaremos adelante:

- Derecho como retórica

Esta vertiente sugiere que el Derecho estaría transcendentemente ligado a la retórica, por lo que sus defensores consideran que este plantea superar, ver y valorar las premisas jurídicas para descubrir los valores sociales persuasivos. Es así como un análisis retórico realizaría un examen de elementos, sucesos, precedentes y principios, no por cómo se forma la conclusión de lo dicho, sino por como logra formar actitudes o acciones que persuaden a la acción en otros.

Cuando las cuestiones legales no pueden ser respondidas por una demostración lógica, es la retórica quien tiene un importante rol en el Derecho, los cuales, en campo no cubiertos por la ciencia exacta, se sirve del arte de la persuasión, no por el hecho de una creencia irracional, sino, por la falta de confirmación de una afirmación de forma directa, buscando así una verdad indirecta o la refutación de la misma, siendo el dispositivo retórico más común el “atractivo ético”. De este modo, si los actores del juicio no pueden comprobar la verdad de lo que comenta el orador, se guiarán, por lo que, probablemente, pareciera que lo que se dice sea cierto, lo cual incrementa si el orador parece ser el tipo de persona que actuaría con la verdad.

Es importante señalar que el jurista, debe saber dirigirse en base al lenguaje que maneja en mayoría su audiencia, al igual que lo haría cualquier otro orador, puesto que, para persuadir se debe tomar en cuenta primordialmente el idioma que hace válido la comunicación con la otra persona. Por ello, el abogado debe saber cuándo usar el lenguaje técnico del derecho o si, caso contrario se

dirige a sus clientes o personas ordinarias parte del proceso, deberá elegir un lenguaje común y de simple entendimiento.

Por otro lado, la dimensión creativa es importante en la práctica del abogado, a fin de que esté listo para modificar, agregar o eliminar conceptos e intervenir sobre el lenguaje que tiene la Ley, siendo la retórica legal construida argumentativamente por el lenguaje que emplea.

- Derecho como narrativa

Esta categoría afirma que el derecho es una representación subjetiva, es decir, una historia, puesto que la norma también nace como una experiencia legal y humana, fruto de la conexión entre el proceso narrativo y el texto jurídico. Esta rama narrativa se origina por el encuentro de los estudios literarios y la filosofía, adjuntando conocimientos tanto de la crítica literaria como de los postulados del derecho.

Es Bennett y Feldman quienes concretan en un escrito por primera vez el estudio de la narrativa en los textos legales en 1981, proponiendo que la representación de un caso de manera contundente depende de la capacidad de narración de sus partes legales, por lo coherente y plausible que sea la historia que se contó.

Es posible afirmar que el Derecho tiene una naturaleza narrativa por la forma en que gestiona los problemas, dándole una utilidad para responderlas; no obstante, responde a que la narrativa relaciona la realidad y peculiaridades de las personas con la Ley y sus principios. Para Binder y Weisberg (2000; como se cita en Arango, 2019):

ambos aseguran que la narrativa es inmanente al Derecho por tres claras razones, a saber:

- i) porque descansan sobre narrativas de legitimización, las nociones de autoridad legal, estado, sistema legal, y demás; ii) porque las operaciones básicas del razonamiento legal se

vinculan en estructuras narrativas, y, iii) ya que en el marco de las discrepancias legales se les pide a las autoridades encontrar sucesos y con ello detallar la forma o elegir una narrativa. (p. 77)

En adelante, esta vertiente y su teoría narrativa continuó expandiéndose en diferentes áreas del derecho, tanto en la práctica, como el análisis y la enseñanza de la escritura jurídica. Entendiendo actualmente que, las historias construyen los hechos que la forman y no solo unen un conjunto de situaciones, de esa forma, es el Derecho el que depende de los eventos que están enraizados a la narrativa.

- Derecho como Interpretación

La atención de esta categoría se distingue en centrar a la interpretación como forma y mecanismo de la acción literaria, asumiendo que el Derecho es técnicamente una práctica de interpretación que utiliza los estudios de críticos hermenéuticos. A fin de atribuirle uno u otro sentido a una ley o a la decisión de los jueces en un caso.

La interpretación legal vive dentro de un campo de dolor y alegría, ya que un juez al comprender su texto y establecer un resultado, impone una acción que puede resultar en violencia o pérdida para una parte.

Dworkin plantea la “novela en cadena” que, nace como un centro de dos puntos extremos, el primero afirma que las decisiones judiciales se toman precisando solo las palabras de la misma norma y la otra que estas decisiones atienden a los prejuicios y valores del decisor, dando su acción conjunta espacio para el desacuerdo. Sin embargo, aunque esta teoría fue muy criticada, tampoco se propuso un modelo superior. De este modo, el autor tiene un modelo que pareciera comprender

a la teoría y la práctica, dando lugar a las predilecciones individuales jurídicas en la toma de decisiones y a la ley.

c. Derecho en la Literatura (*law in literature*)

Posteriormente, a una breve y sencilla explicación de las otras dos conexiones entre el Derecho y la Literatura, aún nos faltaría desarrollar la tercera corriente, siendo un eje importante para la presente investigación, donde nos centraremos en explicar su origen e importancia.

El derecho en la literatura se desarrolla principalmente en el continente europeo, la cual consiste en demostrar que la literatura va a realizar aportes directos a la eliminación y planteamiento de cuestiones importantes relativas al poder, la Ley y la justicia. Asimismo, se ve relacionada al contenido ético de la narrativa, en este se analizan problemas, situaciones jurídicas y emociones que son retratados por la literatura como la venganza, justicia, infamia, entre otros.

Se basa en la idea en que la narrativa tiene un espíritu posible de lograr una mejor comprensión de lo que es el mundo del derecho, como sus instituciones, funcionamiento, procedimientos y otros. Es decir, a través de esta corriente, se estudia al derecho desde la literatura, de la forma en como está representado, como podrían ser la recreación de juicios, la actuación de los juristas, tratamiento del derecho y el uso en ficción del derecho. Otro objetivo del estudio del derecho en la literatura es analizar la profundización del contenido ético, puesto que la literatura realiza críticas a los valores éticos y culturales del derecho y la sociedad.

Bajo esa premisa podemos decir que la literatura es un instrumento importante de registro eventual e histórico de los valores relevantes de un sitio y época, pues, en ella, encontramos extractos de lo que sus autores consideraron importante, por ejemplo, la forma del sistema jurídico, las leyes, la administración de poder, entre otros. Se argumenta que las obras literarias nos brindan

una visión distinta y crítica de los problemas jurídicos, mejorando la capacidad de ayudarnos a la comprensión del derecho y sus fenómenos.

Podemos decir que, el derecho es institucional y estructurado, puesto que formaliza la realidad en un conjunto de términos rígidos y categorías, encerrándolas en un sistema de deberes, obligaciones y prohibiciones. Por el contrario, la literatura no tiene una dimensión estructurada, sino utiliza la creatividad y libertad para sus creaciones, y libera a la realidad del formalismo (Talavera. 2006). Permitiendo, tener un producto estético base del análisis del mundo jurídico, donde se refleja la capacidad que tiene para narrar con eficacia el rol de las emociones a fin de persuadir al lector y causando la reflexión de diferentes temáticas humanas debatibles.

Si bien, es común que los juristas aprendamos que el origen del derecho es el hecho (*ex facto ius oritur*); sin embargo, bajo la proposición de Ost, quien lo reformula señalando que es el relato donde se adviene el derecho (*ex fabula ius oritur*). En ese sentido, no olvidemos que muchas veces el cuento accede que el lector sea dirigido de la narración a la normal. Por ello, estos relatos constituyen una fuente de sabiduría y entendimiento de diferentes disciplinas, quienes deberían complementar su orientación bajo su lectura. Una obra literaria puede problematizar algún aspecto del derecho, porque lo analiza y lo pone fuera del contexto que el mismo derecho lo ve y le da otro rostro, muchas veces desconcertante e inesperado, como lo observamos en las grandes obras clásicas como las de Shakespeare, Kafka, Camus y otros. Es así como un modo en que la ficción de la literatura analiza lo jurídico

Esta es la perspectiva que adoptamos a fin de construir un análisis documental y una crítica, respecto al derecho a la educación de las mujeres que se da en el siglo XIX en base de la obra literaria *Aves sin nido* de la escritora Clorinda Matto de Turner.

2.2.1.3. Indigenismo literario y feminismo

a. Antecedentes del indigenismo

Durante el siglo XIX, la literatura peruana fue en gran parte dominada por autores criollos que, si bien incluyeron personajes indígenas en sus relatos, lo hicieron desde una mirada externa y jerárquica. Este enfoque, propio del costumbrismo criollo, representaba al indígena como una figura pintoresca, casi folclórica, símbolo de una identidad subordinada frente al ideal ilustrado y civilizado que promovía la república naciente. Autores como Felipe Pardo y Aliaga o Ricardo Palma consolidaron esta imagen a través de retratos caricaturescos del indígena andino, reforzando estereotipos sobre su ignorancia, pasividad y marginalidad. Estas representaciones, aunque populares, no constituyen aún un indigenismo literario, en tanto no otorgan agencia ni voz real al indígena, ni cuestionan el orden socio jurídico vigente. En 1889, con la publicación de *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner, considerada la primera novela indigenista del Perú. Matto, escritora cusqueña de sensibilidad reformista, retrata con crudeza el abuso de poder ejercido por autoridades religiosas, judiciales y políticas contra los indígenas de Killac. Su protagonista femenina, Lucía Marín, simboliza la conciencia liberal que se enfrenta a una estructura feudal y corrupta (Matto de Turner, 1889). La novela al ser pionero denuncia el vacío entre el derecho formal y el derecho real. Así, lo expresa una de sus frases más emblemáticas: “El indio no tiene derechos; el juez, el cura y el gobernador se los han quitado” (Matto de Turner, 1888, p. 72). Este enfoque plantea una crítica frontal al Estado de derecho en el Perú decimonónico, en el cual la ley, aunque aparentemente universal, excluía en la práctica a las comunidades indígenas.

b. Indigenismo clásico en el siglo XX

El Perú ingresó en una etapa de modernización parcial, caracterizada por la consolidación del centralismo limeño y la profundización de las desigualdades regionales. En este contexto, emergió el indigenismo literario clásico, que abordó la problemática indígena desde una

perspectiva crítica, ética y estructural. Esta corriente colocó al indígena no solo como objeto de compasión, sino como sujeto histórico y colectivo con derechos y cultura propia.

Autores como José Carlos Mariátegui publicó *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, bajo su enfoque marxista del indigenismo en 1928, proponiendo un análisis materialista del problema del indio, afirmando que su marginación no responde a causas raciales, sino a una condición estructural derivada del régimen de propiedad: “el indio no tiene un problema de raza, sino un problema de clases” (Mariátegui, 1928, p. 28), rechazando el indigenismo moralista y proponiendo una revolución agraria como único camino para liberar al indígena del sistema de explotación. Su influencia fue decisiva para crear una generación de escritores comprometidos con la transformación social del país.

Enrique López es uno de los principales exponentes de la narrativa indigenista jurídico-literario que, desde su experiencia como juez en regiones rurales del Perú, construyó relatos donde el indígena enfrenta un sistema judicial ajeno, hostil y profundamente discriminador, en cuentos como *El alarife* o *La voluntad de Dios*, ilustra el conflicto entre el derecho positivo republicano y el derecho consuetudinario indígena, no reconocido por las instituciones formales. La ausencia de intérpretes, la incomprensión del idioma, y la imposición de normas occidentales reflejan una justicia excluyente, siendo fiel creyente de que: “El Estado promete justicia, pero no la entrega ni la interpreta, ni promueve leyes que comprendan, ni jueces que los escuchen” (López, 1920). Esta narrativa revela el uso del Derecho como instrumento de dominación cultural, donde el indígena es objeto del proceso, pero no sujeto con voz jurídica.

En esa línea, Ciro Alegría relata sobre el indígena como colectivo ético y cultural, por ello, en su novela *El mundo es ancho y ajeno* (1941), construye un carácter épico, centrado en la comunidad indígena de Rumi, cuya lucha por la tierra y la dignidad es narrada con profundo respeto

por sus costumbres y sabiduría ancestral, la obra contrapone dos sistemas jurídicos: uno estatal, individualista y corruptible; otro comunal, oral y ético. De este modo, defiende el derecho colectivo a la tierra y denuncia las formas legales de despojo que utilizan abogados, jueces y terratenientes.

En definitiva, el indigenismo literario no solo representa el sufrimiento del indígena desde un plano humano o social, sino que desenmascara las estructuras jurídicas que institucionalizan su exclusión. Las obras de Matto, López Albújar y Alegría constituyen verdaderos archivos críticos del derecho, pues denuncian el carácter excluyente del aparato judicial, la contradicción entre ley y justicia y el desconocimiento del pluralismo cultural en el diseño normativo del Estado. Además, anticipan discusiones contemporáneas sobre el pluralismo jurídico y el derecho intercultural. Por ello, estas representaciones literarias permiten un análisis crítico del Derecho como aparato simbólico y real, utilizado para proteger intereses de clase y etnia, mientras se despoja al indígena de su condición de sujeto jurídico pleno.

En otras palabras, el Derecho aparece no como garantía de justicia, sino como lenguaje ajeno, inaccesible y opresor para el indígena. Desde la fundación de la república, la ley prometió ciudadanía e igualdad, pero excluyó en la práctica a los pueblos indígenas. A pesar de ser reconocidos como “ciudadanos” en las constituciones del siglo XIX, su acceso a la justicia, a la educación y a la participación política fue limitado estructural y culturalmente, entre ellos se encuentra el idioma, el acceso a la justicia y el despojo a la tierra. Empero, con el pasar del tiempo damos lugar a leyes contemporáneas; como la Constitución Política del Perú (1993) que reconoce el derecho de toda persona a su identidad étnica y cultural, así como la autonomía de las comunidades nativas y campesinas. Asimismo, las Leyes N° 29735 y 27818 y el Convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales, que tiene como finalidad mantener y fortalecer las culturas, formas de vida e instituciones propias y participar de manera efectiva las decisiones que

les afecten. Son estas normas ejemplo del avance significativo en el reconocimiento de un Estado multicultural.

c. Feminismo en el Perú

En el Perú del siglo XIX, la figura femenina estaba jurídicamente subordinada, la mujer no podía votar, tenía acceso muy limitado a la educación formal y se encontraba bajo la patria potestad o la autoridad marital. No obstante, algunas mujeres letradas desafiaron estos límites desde el periodismo, la literatura y la pedagogía, anticipando muchas de las demandas del feminismo moderno, asimismo, encontraron en la escritura un medio de expresión, denuncia y emancipación.

El feminismo literario, entendido como una corriente crítica que interpela la construcción patriarcal del lenguaje, el canon y la representación de género, tiene en el Perú figuras pioneras y vigentes. Es un punto de convergencia con el derecho, ya que la literatura escrita por mujeres visibiliza desigualdades estructurales y propone nuevos discursos sobre ciudadanía, cuerpo, sexualidad y justicia. Entre ellas encontramos a:

- Clorinda Matto de Turner es la primera escritora peruana que convierte la novela en un instrumento de crítica social y política. En *Aves sin nido*, articula una triple denuncia: la opresión indígena, el poder corrupto de la Iglesia y la situación de la mujer en un orden patriarcal. La protagonista, Lucía, asume una voz racional, educadora y activa, en contraste con la pasividad femenina tradicional. Su obra también dialoga con el Derecho pues denuncia la ausencia de protección legal a las mujeres y la conveniencia entre autoridades.
- Mercedes Cabello de Carbonera, en sus novelas *Blanca Sol* y *El conspirador*, retrata la situación de las mujeres de clase alta atrapadas entre la obediencia social y la falta de autonomía económica. Critica la hipocresía de los valores burgueses y aboga por una educación racionalista.

- Teresa González de Fanning, a través de ensayos como *La emancipación de la mujer por medio del estudio* (1898), propone un feminismo ilustrado que defiende la educación técnica y científica de las mujeres como vía hacia su libertad personal y económica.
- María Jesús Alvarado Rivera escribió obras teatrales y ensayos con enfoque feminista. Su pieza *Indómita* (1927) muestra a una mujer que desafía el mandato de obediencia y se enfrenta a la figura del padre como encarnación del poder patriarcal.
- Blanca Varela, la poesía del cuerpo transforma el lenguaje patriarcal al explorar la subjetividad femenina desde el deseo, el silencio, la maternidad y la contradicción

Escribir y publicar siendo mujer en un país históricamente patriarcal ha sido un acto de afirmación política. Como señala Mannarelli (2018), las escritoras no solo enfrentaron la censura moral, sino también la exclusión sistemática del canon literario y de la ciudadanía simbólica. La literatura, entonces, es también un espacio jurídico en disputa, donde se ejercen derechos culturales, se expresa la subjetividad política y se cuestionan las normas sociales dominantes. Permitiendo la construcción de un archivo simbólico y político de resistencia, que debe ser leído no solo como expresión estética, sino como una forma de lucha por el derecho a existir con dignidad, voz y autonomía. En la literatura contemporánea feminista, encontramos escritoras como Gabriela Wiener, Claudia Salazar, Karina Pacheco o Jennifer Thorndike que abordan temas como: sexualidad y violencia de género, racismo y feminismo decolonial, la maternidad como mandato o elección y abuso de poder, así como desigualdad en el espacio público y privado.

En nuestro país, el feminismo no es un fenómeno importado, sino una construcción propia que articula género, clase, raza, territorio y cultura, desde el siglo XIX hasta la actualidad, donde se ha diversificado profundamente y se puede hablar de una pluralidad, pues mujeres afroperuanas, indígenas, trans, andinas, amazónicas y urbanas reclaman el derecho a ser escuchadas desde sus

contextos particulares, reconociendo las múltiples opresiones que atraviesan las mujeres peruanas. Asimismo, se impulsaron reformas claves como: la Ley N° 28983 “Ley de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres”, Ley N.º 30364 “Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar” y la Ley N.º 31030, que modifica normas de la legislación electoral para garantizar paridad y alternancia de género en las listas de candidatos.

Por ello, el feminismo no solo es una teoría crítica, sino también una herramienta de lucha jurídica y política que exige reformar las instituciones patriarcales, por lo tanto, es fundamental avanzar hacia una justicia con enfoque de género con políticas públicas interculturales y hacia una sociedad que reconozca la diversidad de las mujeres peruanas como base de una verdadera ciudadanía.

2.2.1.4. Clorinda Matto de Turner y su compromiso social- cultural

Clorinda Matto de Turner nació el 11 de noviembre de 1852 en la ciudad del Cusco y desde temprana edad mostró una profunda sensibilidad hacia las culturas originarias, aprendiendo a hablar quechua en sus primeros años de vida. Esta cercanía con el mundo indígena le permitió establecer vínculos estrechos con los pobladores andinos, observando de manera directa las constantes violaciones a sus derechos por parte de las autoridades, situación que marcó su conciencia social y determinó el rumbo de su vida intelectual. Durante su estancia en la ciudad de Tinta, colaboró activamente con un periódico local en el que escribía poesía, crónicas y artículos de opinión, muchos de ellos bajo seudónimo, donde defendía con convicción la importancia de una educación inclusiva para niñas y mujeres, abriendo así una ruta de pensamiento en favor de la equidad educativa desde la literatura.

En 1881, se trasladó a la ciudad de Arequipa para asumir la dirección de redacción del periódico *La Bolsa*, medio desde el cual intensificó su labor periodística con una orientación claramente feminista y reformista, abordando temas vinculados a los derechos de la mujer, la promoción de la literatura nacional y la necesidad de una igualdad real entre hombres y mujeres en la vida pública. Esta etapa fue clave en la consolidación de su pensamiento, pues consideraba que la educación y la ciudadanía plena eran fundamentales para la transformación de la mujer peruana en un agente activo de la sociedad. En 1886, se mudó a Lima, donde manifestó su apoyo político al presidente Andrés Avelino Cáceres y participó en espacios de debate intelectual con figuras como Manuel González Prada, con quien compartía la idea de una educación laica, científica y accesible para todos los sectores sociales, especialmente los indígenas, cuestionando abiertamente el monopolio educativo de la Iglesia Católica.

En sus escritos, Matto de Turner planteó una visión integral para la reconstrucción del Perú posterior a la Guerra del Pacífico, en la que el derecho a la educación, la libertad de expresión, el desarrollo económico, así como la participación ciudadana estaban estrechamente relacionados como pilares de una nación moderna y justa. Consideraba que la prensa debía cumplir una función pedagógica, no solo informando, sino también formando conciencia en los sectores más excluidos, como los pueblos indígenas y las familias campesinas. Su obra representa una articulación coherente entre literatura y pensamiento político, donde el acceso a la educación y al trabajo se entiende como una vía para lograr el desarrollo integral de la persona humana y el progreso colectivo de la sociedad peruana, convirtiéndose así en una figura clave del pensamiento crítico y reformista del siglo XIX. Su legado no solo abrió caminos para la participación de la mujer en la vida pública, sino que también consolidó el rol de la literatura como instrumento de transformación social.

a. Prevalecer lo nacional

Para Clorinda Matto de Turner, la literatura peruana debía ser un reflejo fiel de la realidad nacional, una herramienta que visibilizará la situación de los pueblos indígenas, denunciará los abusos sistemáticos contra las mujeres y evidenciará las profundas desigualdades sociales. Su escritura se convirtió en un medio de protesta, a través del cual canalizaba sus vivencias personales y la experiencia colectiva de un país en conflicto, dándole a su voz un carácter simbólico de resistencia y transformación. Según Ward (2002), Matto recurría a reseñas históricas del Perú para resaltar el legado de figuras emblemáticas como José Gálvez, Manuel Prado, Miguel Grau Seminario y Andrés Avelino Cáceres, integrándolos en sus textos como referentes de un ideal republicano aún no alcanzado. Del mismo modo, concedía un lugar destacado a la prensa como espacio de difusión de ideas y debate público, aunque advertía sobre el uso ético de la imprenta, señalando que todo acto de comunicación, ya sea individual o colectivo, debía estar orientado al bien común y no al abuso del poder mediático (Matto de Turner, 1891). Así, su pensamiento articula literatura, historia y periodismo como pilares para la construcción de una ciudadanía crítica y consciente.

b. Libertad de imprenta

En un contexto en el que la censura limitaba la circulación de ideas críticas, Clorinda Matto de Turner reivindicó con firmeza la libertad de imprenta como un derecho esencial para el desarrollo intelectual y político de la ciudadanía. Para ella, este derecho no solo garantizaba la libre expresión de pensamientos e imaginarios, sino que también era una herramienta indispensable para resistir la opresión estatal y eclesiástica. A través de sus cuentos y artículos, defendió la autonomía del pensamiento y la necesidad de educar desde una perspectiva liberal, orientada a la formación de personas capaces de cuestionar la autoridad sin temor a represalias. En uno de sus escritos,

denunció abiertamente la represión ejercida por el gobierno y la Iglesia, señalando: “El gobierno no decreta la prohibición de los tiranos y, en cambio, tiene cárceles repletas de inocentes. ¡Ay de los pueblos indígenas donde las autoridades eclesiásticas reprueban y castigan a sus anchas!” (Matto de Turner, 1890, énfasis propio). Esta declaración resume su visión crítica frente a las estructuras que instrumentalizaban el poder para silenciar las voces disidentes, reafirmando así su compromiso con una sociedad más justa y educada a través del libre ejercicio de la palabra.

c. Idioma del quechua

Comprometida con la inclusión social y cultural de los pueblos originarios, Clorinda Matto de Turner enfatizó la necesidad de promover y preservar el quechua como un componente fundamental para la construcción de una identidad nacional sólida y plural. Su análisis histórico, que primero expuso en círculos literarios y luego difundió en el diario *El Perú Ilustrado*, sostenía que la enseñanza y valorización del quechua no solo contribuía a la integración del indígena en la sociedad peruana, sino que también representaba un paso imprescindible hacia la recuperación moral y política del país después de largos periodos de exclusión y desigualdad. Para Matto, el quechua era mucho más que un idioma: era el vínculo vivo con la cultura ancestral, un vehículo para fortalecer el sentido de pertenencia y un instrumento para fomentar la unidad en una nación fragmentada.

En este sentido, Ward (2002) señala que Matto llevó a cabo una labor meticulosa de recopilación de elementos culturales como mitos, leyendas, nombres y apellidos indígenas, tarea realizada manualmente con el objetivo de preservar la memoria histórica y cultural del Perú (p. 404). Más allá del rescate cultural, su compromiso incluyó un proyecto espiritual y pedagógico: traducir el Evangelio al quechua para evangelizar respetando la cosmovisión indígena y fortaleciendo la fe desde sus propios códigos lingüísticos. Este esfuerzo simboliza una

reconciliación entre la tradición ancestral y las influencias externas, posicionando al quechua como un eje central para la transformación social.

De esta manera, la propuesta de Matto no solo implicó la reivindicación de la lengua como un derecho cultural, sino que, además, representó un llamado a construir una nación inclusiva, en la que la diversidad lingüística y cultural sea valorada como motor de cohesión social y desarrollo humano.

2.2.1.5. Análisis jurídico – literario del derecho a la educación en *Aves sin nido*

La obra *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner, escrita en el contexto social y político del Perú de finales del siglo XIX, constituye un valioso referente para analizar la condición de la mujer y su acceso al derecho a la educación. A través de una narrativa crítica y comprometida, la autora expone las desigualdades y abusos sufridos por las mujeres en los pueblos andinos, reflejando una sociedad marcada por el patriarcado, la influencia eclesiástica y la exclusión educativa. Este análisis jurídico-literario se propone examinar cómo la novela visibiliza la educación no solo como un derecho fundamental, sino como un instrumento clave para el desarrollo integral y la emancipación de la mujer, en sintonía con los principios constitucionales contemporáneos que reconocen a la educación como un pilar para la realización plena de la persona humana.

Este enfoque interpretativo se desarrolla en diálogo con el contexto normativo de la época, donde si bien se habían promulgado leyes orientadas a la ampliación de la instrucción pública, persistían profundas barreras sociales y culturales que limitaban su eficacia. Aunque se reconocía de manera formal la posibilidad de que las mujeres accedieran a la educación, esta permanecía restringida a ciertos sectores urbanos y clases sociales privilegiadas. La narrativa de la autora en *Aves sin nido* refleja con claridad este desfase entre el reconocimiento legal del derecho a la

educación y su implementación efectiva, al retratar una realidad donde las mujeres rurales carecen de oportunidades de instrucción. La obra denuncia así el abandono estatal y la subordinación de la enseñanza a estructuras patriarcales y clericales, evidenciando cómo la falta de acceso educativo perpetuaba la exclusión femenina y limitaba su rol como sujeto de derechos.

En efecto, para fines del siglo XIX, se habían establecido normativas dirigidas a expandir la educación tanto para hombres como para mujeres. No obstante, la brecha de género en el acceso a la instrucción seguía siendo notoria. Aunque existían centros escolares donde se impartía educación elemental, su desarrollo era desigual, favoreciendo notoriamente a las zonas urbanas, en especial a la capital. En contraste, en las regiones rurales del país las mujeres que lograban acceder a una educación básica solían pertenecer a familias acomodadas, mientras que la mayoría era instruida en el hogar o en monasterios, donde predominaba una enseñanza centrada en labores domésticas. A pesar de las intenciones del Estado, la educación permanecía en gran medida bajo el control de la Iglesia y las familias, sin una estructura estatal consolidada que garantizará contenidos y niveles homogéneos en la formación. Como señala Contreras (2021), “la educación permaneció en gran medida bajo el control de la Iglesia y las familias, con una organización fragmentada y sin un cuerpo rector que uniformizara los contenidos y niveles de enseñanza” (pp. 124–125).

Como testigo directa de los acontecimientos sociales de su tiempo, desempeñó un rol clave en la reivindicación de la educación femenina, promoviendo su acceso y cuestionando la estructura patriarcal de la enseñanza en el Perú republicano (Cabrejo, 2024). De este modo, *Aves sin nido* se convierte no solo en una denuncia social, sino también en una defensa temprana de la educación como derecho habilitante para la ciudadanía femenina, siendo material de importancia para nuestra

investigación, por lo que es necesario preguntarse: ¿Cómo proyecta Clorinda Matto de Turner el derecho a la educación y el trato de las mujeres en esta novela literaria?

A fin de responder esta pregunta, es necesario ubicar el lugar donde la historia transcurre, este es el pueblo de “Killac”, el cual se infiere se ubicaría en una zona alejada del Cusco y se trataría del lugar de Tinta, ya que la autora vivía ahí cuando transcurría la redacción de la novela.

Como en toda obra los personajes son diversos, pero podemos señalar a los actantes principales a través de los cuales se van desencadenando los hechos, tenemos a las dos autoridades principales de Killac: Don Sebastián Pancorbo, gobernador del pueblo y a Pascual Vargas, autoridad eclesiástica, como representantes del pueblo indígena se encuentra la familia Yupanqui, conformada por Juan (esposo), Marcela (esposa), Margarita (hija mayor) y Rosalía (hija menor); además, se aprecia a la familia foránea que llegó a Killac a fin de establecerse temporalmente, los esposos Fernando y Lucía Marín. En segundo plano, resaltamos la actuación de Doña Petronila, esposa del gobernador y su hijo Manuel.

Al inicio de la narración se introduce al lector en una realidad desigual, marcada por una sociedad estratificada, revelando el carácter excluyente de Killac al mencionar: “(...) el nombre de casa para los notables y choza para los naturales” (p. 13). Diferenciación que no meramente lingüística, sino que simboliza un sistema de clases que se sirve del lenguaje, al realizar la distinción entre *casa* y *choza*, figura las brechas sociales, culturales y educativas.

Así, las mujeres indígenas y mestizas consideradas *naturales* habitaban las *chozas* al ser sistemáticamente excluidas de la instrucción formal, interpretaba como falta de acceso a una educación digna, impidiendo su desarrollo. Caso contrario, los *notables* vivían en *casas*, conformado por las autoridades las cuales se aprovechaban del cargo que ostentaban.

Uno de los notables es el gobernador de Killac Sebastián Pancorbo, a quien se introduce manifestando que:

Don Sebastián recibió instrucción primaria tan elemental como le permitieron los tres años que estuvo en una escuela de ciudad y después al regresar se casó con doña Petronila Hinojosa, hija de notable y en seguida le hicieron gobernador; es decir, que llegó al puesto más encumbrado que se conoce y que se aspira en un pueblo. (p. 25)

Este pasaje muestra que, en las zonas rurales del siglo XIX, acceder al poder no dependía de algún mérito o conocimiento sólido, sino de la clase y lazos familiares, pues gracias al matrimonio con la hija de un notable del pueblo “en seguida lo hicieron gobernador, es decir llegó al puesto más encumbrado que se conoce y se aspira en un pueblo”. Pancorbo alcanzó el cargo de gobernador local, que representaba lo máximo que un poblador de lugar podía ser, demostrando el poder y la influencia elevada que sostenía.

Además, se señala que terminó solo 3 años referidas a la preparación que se daba en las escuelas elementales, pues desde un punto de vista jurídico, la Ley de Instrucción Pública de 1876, buscaba fortalecer la educación primaria en todo el país, estableciendo su carácter obligatorio, gratuito y laico en la capital y principales ciudades del Perú. Esta norma intentaba crear una ciudadanía más ilustrada; sin embargo, su aplicación se vio limitada en las zonas rurales, por ello, se denota el tono sarcástico al hacer hincapié en el tiempo de preparación, ya que los varones podían acceder al nivel superior de enseñanza. Además, la autora retrata, en este personaje, la mediocridad institucional, porque no solo obstaculizaba el desarrollo personal sino el progreso de la población en conjunto.

Ahora bien, el gobernador Pancorbo trabajaba juntamente con la autoridad eclesiástica de Killac denominado Pascual Vargas, refiriendo que: “Para un observador fisiológico el conjunto del

cura Pascual podía definirse por un nido de serpientes lujuriosas prontas a despertar al menor ruido causado por la voz de una mujer” (p. 24). Cuestionando la figura del sacerdote por su conducta moral y por su rol dentro de la jerarquización social, donde la voz femenina, es visto como provocación o amenaza, evidenciando, un entorno donde las mujeres eran limitadas a la sumisión y silencio.

La represión simboliza el *nido de serpientes* del sistema que negaba derechos y que amenazaba a quien se atreviera a cuestionarlo. Además, manifiesta la depravación que existía en el representante de la Iglesia, de quien se esperaba una actuación justa de acuerdo con los criterios morales que la religión profesaba y no una actuación reprochable.

A través de la conversación entre Margarita Yupanqui y Lucía Marín, se proyecta la dura realidad de los indígenas a manos de las autoridades, cuando la primera comenta: “Como tú no eres de aquí, *niñay*, no sabes los martirios que pasamos con el cobrador, el cacique y el tata cura, ¡ay! ¡ay! ¿Por qué no nos llevó la Peste a todos nosotros, que ya dormiríamos en la tierra?” (p. 17). El uso afectivo de *niñay* alude a la ternura y a la resignación de Margarita al revelar el dolor profundo que arraiga.

El testimonio del personaje denuncia las condiciones de miseria y desesperanza de los pobladores de Killac, la frase *¿Por qué no nos llevó la peste?* Es más que una expresión de dolor, sino la manifestación del abandono estructural al que se encontraban sometidos, donde ya ni la vida era un bien preciable, prefiriendo la muerte, siendo el dinero un factor importante que siempre era insuficiente para cubrir el pago de tributos que se imponía en la comunidad.

Sim embargo, el maltrato también se reflejaba en las agresiones sexuales contra las mujeres de la ciudad, cuando Marcela menciona:

Tengo que entrar de mita a la casa parroquial, dejando mi choza y mis hijas, y mientras voy, ¿Quién sabe si Juan delira y muere? ¡quién sabe también la suerte que a mí me espera, porque las mujeres que entran de mita salen... mirando al suelo! (p. 18)

La *mita* a la cual hacen referencia en la novela era el servicio gratuito y forzoso referido a las labores domésticas que realizaban en las iglesias las mujeres de Killac. Además, la expresión “las mujeres que entran a mita salen mirando al suelo”, alude a los abusos sexuales que muchas féminas sufrían cuando realizaban este servicio, evidenciando no solo una carga de trabajo, sino la violencia de género encubierta por la autoridad eclesiástica que debían ofrecer protección, en este contexto, la educación era ausente al no enseñarles a leer, ni a defenderse, sin poder desarrollarse.

Desde pequeñas debían realizar la mita, el servicio que iba rotando a lo largo de su vida, en casa de notables o instituciones religiosas, por ello, cuando el Cura Pascual conoce a la hija mayor de los Yupanqui señala “(..) este año ya la pondrás al servicio de la iglesia ¿no? Ya puede entrar a lavar los platos y calcetines” (p. 50). Se evidencia el rol de niña indígena, pues lejos de tener educación, era destinada al trabajo doméstico, resaltando una visión subordinada de la infancia femenina. Además, demuestra que no solo existía una jerarquía social sino también entre sexos.

Al final de la cita, se sugiere que podía lavar los platos y prendas, lo cual evidencia que el emisor no formulaba una simple sugerencia, sino una orden que debía cumplirse, reflejando así su posición de poder dentro de la sociedad. Esta afirmación no dista de la realidad de la época, pues la Iglesia mantenía una fuerte influencia en el Perú, especialmente en las zonas rurales, donde las mujeres eran obligadas a realizar labores domésticas incluso fuera de sus hogares. De esta manera, la frase condiciona de forma evidente a las mujeres, reafirmando los roles tradicionales que limitaban su autonomía al referir que: “Las mujeres no deben mezclarse nunca en cosas de hombres, sino estar con la aguja, las calcetas y los tamalitos” (p. 47).

Frase que resume con claridad la función social impuesta a la mujer: el confinamiento al ámbito doméstico, sin posibilidad de participar en asuntos públicos, políticos o educativos. Esta limitación no solo restringe su presencia en la vida social, sino que también anula las oportunidades de desarrollar su autonomía, pensamiento crítico y potencial como agente de cambio.

En complemento a lo señalado, la novela no evidencia de manera explícita la existencia de centros educativos accesibles para la población, lo que refuerza la idea de una educación limitada y excluyente. La referencia al viaje del gobernador a la ciudad, para recibir una instrucción básica sugiere que, en un contexto de carencias educativas para los varones, la situación de las mujeres era aún más precaria. Ante esta realidad, eran generalmente las madres quienes asumían el rol de educadoras en el hogar. Asimismo, muchas niñas, especialmente de clases populares y marginadas, eran enviadas a monasterios o instituciones religiosas con la esperanza de recibir alguna forma de instrucción.

El artículo 157 del Código Civil de 1852 indicaba que el esposo era quien administraba los bienes de la sociedad conyugal. Además, en otro apartado, manifestaba que las deudas del hogar eran responsabilidad del hombre, es decir, el encargado del mantenimiento del hogar, bajo esa lógica cuando Marcela le paga la deuda que mantenía con el cura Pascual, este le increpa sobre la procedencia del dinero, sugiriendo que:

- (...) ¿quién te ha dado esa plata? ¿quién ha ido anoche a tu casa?

- No hables así, tata curay, el juicio temerario cuando sale de los labios oprime el pecho como piedra.

- India bachillera, ¿Quién te ha enseñado esas gramáticas?... hálame claro.

(p. 51)

En la pregunta “¿quién ha ido anoche a tu casa?” se manifiesta el pensamiento oscuro y lujurioso del cura, al suponer que la mujer tuvo intimidad con algún hombre a cambio de dinero, ya que el esposo se encontraba en bancarrota, suponiendo que otro varón fue quien lo otorgó, pues, para este tiempo, no se concebía que una mujer pueda obtener ganancias dignamente, es más, aún más mujeres aún no accedían a empleos con remuneración, ya que se seguía manteniendo su rol en el hogar, bajo la subordinación paternal o del esposo.

La expresión “india bachillera” es una forma de humillación pues se emplea con el objetivo de burlarse y minimizar vulgarmente a Marcela, continuando con la pregunta “¿Quién te ha enseñado esas gramáticas?”, cuestionando su educación y creyéndola incapaz de poder expresarse o si quiera defenderse de una humillación, apreciando así que la mujer no podía ni opinar o expresar punto en contrario del hombre, perpetuando la subordinación.

Peor aún, cuando estas autoridades eran capaces de secuestrar y vender a las niñas, pese a que después de la abolición de la esclavitud en 1854 impuesto por Ramón Castilla, estas prácticas quedaron prohibidas, lo que significaría que en los pequeños y lejanos pueblos aún se mantenía este acto repudiable. En la obra, se menciona como se llevan a la menor hija de los Yupanqui llamada Rosalía a cambio de otra deuda que mantenía su padre, por lo que, acuden al socorro de los Marín, a quienes les dicen: “Si vamos tarde ya no volveremos a ver más a mi hija ¡aquí las venden a los majeños, y se las llevan a Arequipa...!” (p. 42).

Reflejando con crudeza la situación de vulnerabilidad a la que estaban expuestas las niñas y jóvenes en las zonas rurales del Perú decimonónico, siendo, la voz materna cargada de angustia, quien denuncia una práctica que, aunque informal y fuera de la legalidad, parecía aceptada o al menos tolerada por las autoridades locales al mencionar “aquí las venden”, como una actividad de venta o traslado forzoso de mujeres para servir en otras regiones, en condiciones que fácilmente

derivaban en explotación, cosificando a la mujer como mercancía sin voluntad ni derechos propios que las despojaba de su libertad y dignidad.

Es importante señalar que, durante el periodo comprendido entre aproximadamente 1880 y 1920, se desarrolló en la región amazónica del Perú la denominada fiebre del caucho, un episodio histórico caracterizado por la brutal explotación de los pueblos indígenas. Durante esta etapa, se implementaron castigos extremos como mutilaciones y asesinatos contra quienes eran secuestrados y obligados a trabajar en la recolección de caucho. Además, muchas niñas y mujeres fueron raptadas y sometidas a esclavitud sexual, obligadas a servir como concubinas de los caucheros, o incluso intercambiadas por armas, ropa o alimentos. Estas prácticas atroces fueron posibles debido a la total desprotección de las comunidades y a la ausencia de acceso a educación, lo que perpetuaba su condición de vulnerabilidad. En este contexto, es posible inferir que Clorinda Matto de Turner, conocedora de la realidad social de su época, plasma en la obra una crítica implícita a estas dinámicas de opresión y deshumanización.

En esta línea, ¿Por qué la autoridad eclesiástica y sus abusos muchas veces quedaban impunes? A vistas de la escritora, en la obra nos señala que:

La influencia ejercida por los curas es tal en estos lugares que su palabra toca los límites del mandato sagrado; y es tanta la docilidad de carácter del indio (...) el poder de la superstición conservada por estos avasalla todo razonamiento y hace de su voz la ley de los feligreses. (p. 58)

A través de la expresión “influencia ejercida”, se denota el poder de la religión que como se señala tocaba “los límites del mandato sagrado” sobrepasando “la ley de los feligreses”. La Constitución Política de 1860 en su artículo 4, estipulaba que el Perú profesaba la Religión Católica y que la misma nación la protegía, restringiendo el ejercicio de otra, siendo la principal fuente en

la formación moral, y cultural, observando así el rol central que tenía la iglesia en la sociedad peruana que influía directamente sobre los ciudadanos. Es más, actos como las ofensas al culto, la blasfemia, el ultraje a objetos sagrados y la usurpación de funciones religiosas estaban regulados en el Código Penal de 1863 en el título IV, logrando una protección más compleja a la imagen del clero.

En cuanto a los abusos sexuales que se refieren en la narrativa, la violación se encontraba tipificada en el mismo cuerpo normativo en el artículo 269; sin embargo, la gravedad de la pena variaba dependiendo la honestidad, virginidad y estado civil de la víctima, pues las mujeres casadas y vírgenes tenían una mayor protección legal al encontrarse ligados a su honor, una cualidad moral muy valorada en la época. Asimismo, se señalaba que si la víctima era menor de edad, el agresor podía evadir la pena si la desposaba.

En este marco jurídico, no se consideraba la violación bajo coerción de poder, como aquellos que cometían los curas, haciendo difícil el encontrar justicia ante la ley o la misma religión, pues se priorizaba el honor sobre el consentimiento y por como ya se mencionó, la iglesia mantenía una imagen fuerte y sagrada que opacaba cualquier reclamo o denuncia y más si la víctima era analfabeta e indígena, por lo que numerosas mujeres optaban o se veían forzadas a ocultar y acallar su dolor, como mecanismo de supervivencia en un entorno opresivo. Por ello, Marcela revela en su lecho de muerte que Margarita, la mayor de los Yupanqui, era en realidad hija del obispo Pedro de Miranda y Claro, es decir, fue el fruto de la violación que sufrió a edad temprana, recalcando “(...) la corriente de depravación opresiva que existe en los pueblos chicos, llamada con fundada razón y justicia, infiernos grandes” (p.49).

Como luz de esperanza, la autora introduce a la esposa de Fernando Marín como prototipo de mujer, del cual podemos inferir que refleja el alter ego, del pensamiento de Clorinda Matto y la

mezcla de otras mujeres intelectuales de la época, al señalar que: “Lucía no era una mujer vulgar. Había recibido bastante buena educación, y la perspicacia de su inteligencia alcanzaba la luz de la verdad estableciendo comparaciones” (p. 21).

Se evidencia que Lucía no era considerada una mujer vulgar debido a que había recibido una “buena educación”, lo cual permite inferir que este personaje accedió a un nivel de instrucción formal poco común para muchas mujeres de su tiempo. Durante el siglo XIX, la educación femenina en el Perú comenzó a institucionalizarse con la creación de centros como la Escuela Normal de Mujeres, establecida en 1876 mediante la Ley de Instrucción Pública, y el Colegio de Educandas del Cuzco, donde incluso estudió la propia Clorinda Matto de Turner. Estas instituciones respondían a un marco normativo que reconocía la educación como instrumento para el desarrollo integral de la persona, aunque en la práctica el acceso seguía siendo limitado para las mujeres, especialmente las de zonas rurales o clases sociales bajas. El caso de Lucía, por lo tanto, refleja tanto un avance como una excepción dentro del contexto socioeducativo de la época, visibilizando las barreras normativas y sociales que persistían para el acceso femenino a la educación formal.

De igual manera, se destaca el alto grado de inteligencia de Lucía, evidenciando una superioridad en su capacidad intelectual en comparación con las demás mujeres indígenas del pueblo. Lucía se presenta como una mujer capaz de argumentar y participar activamente en asuntos públicos, dotada de una capacidad reflexiva, así como empática para decidir y actuar en beneficio de su comunidad. Su actitud crítica frente a la ignorancia y los abusos en Killac la posiciona como parte de una nueva generación de mujeres preparadas para impulsar la transformación social y nacional.

Sin embargo, pese a lo descrito, el alejar a la mujer de su rol en el hogar, era difícil, pues como ya se analizó en la normativa civil que regía en el Perú, era el esposo quien se encargaba de mantener el hogar, por lo que, pese a sus cualidades, se observa que Lucina “(...) acepto para ella el nuevo hogar con los encantos ofrecidos por el cariño del esposo y los hijos, dejando para este los negocios y las turbulencias de la vida” (p. 195). Refiriendo que Fernando Marín, era quien se encargaba del trabajo y negocios.

En el transcurso de la historia, poco antes de morir Marcela Yupanqui, le pide a Lucía que cuide de sus dos hijas que quedaban en orfandad, de modo que al darse tal trágico suceso y por el corazón bondadoso de los Marín, ambas pequeñas pasan a ser parte de esta familia, por ello, se señala que: “Lucia estaba llamada al magisterio de la maternidad, y Margarita era la primera discípula en quien ejercitara la trasmisión de las virtudes domesticas” (p. 143). La expresión “magisterio de la maternidad” refiere al rol educador que ejercían las madres dentro del núcleo familiar y social, pues ellas eran las primeras maestras de los hombres del mañana, que implicaba la enseñanza moral, emocional, orientador de vida y ser trasmisora de lo cultura. Por ello, al final, se señala que Margarita como hija mayor sería la primera en seguir estas enseñanzas para que después posteriormente transmitir las a sus hijos. Algunos pedagogos como José María Eugén y Manuel Vicente Villarán sostenían que la mujer debía ser instruida para poder administrar su casa.

Otra mujer influyente e importante para destacar es Doña Petronila, que pese a estar casada con Sebastián Pancorbo, el abusivo gobernador del pueblo, ella es retratada como: “(...) una mujer tan respetable y querida” (p. 104) dentro de Killac. Propia de una mentalidad deseosa de abandonar y reemplazar el sistema de injusticias que reinaba en la sociedad, aunque no de manera directa como se ve en Lucía, la figura de Doña Petronila ayuda al cambio mediante el apoyo que le brinda a su hijo Manuel “(...) un joven que revelaba inteligencia notable, y que debía ser el heredero de

las virtudes de su madre” (p. 36). Por ello, una vez más se refuerza la idea de la mujer como transmisora de valores, esta herencia no solo biológica, sino también moral e intelectual, destaca la importancia del entorno familiar y educativo en la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia.

Manuel Pancorbo, joven mestizo e hijo del gobernador de Killac, representa en la novela *Aves sin nido* un perfil diferente al de las figuras masculinas dominantes de su entorno. Desde su llegada al pueblo, manifiesta una aguda sensibilidad frente a las injusticias sociales y una actitud crítica hacia los abusos cometidos por su padre, autoridad civil, y por el clero local. Su pensamiento se orienta a la defensa de los derechos humanos y la justicia social, evidenciado en su rechazo hacia la corrupción moral del sacerdote: “el hombre que prostituye su ministerio merece desprecio” (p. 90). Esta conciencia crítica se debe, en gran parte, a la formación ética brindada por su madre, Doña Petronila, pero sobre todo a la educación que recibió. Manuel se encontraba estudiando Derecho en la Universidad Mayor de San Marcos, institución que había fundado su Facultad de Jurisprudencia en 1866, lo que demuestra que había accedido a una trayectoria educativa completa, primaria, secundaria y superior, algo impensable para las niñas Yupanqui, quienes ni siquiera podían acceder a una educación elemental.

En un segundo momento, Manuel expresa una profunda frustración frente a un sistema que no solo era injusto, sino que también lo había afectado directamente. A lo largo de la novela, decide unirse a Fernando Marín con el fin de denunciar y evidenciar los atropellos cometidos por las autoridades de Killac. Esta decisión adquiere una carga personal al revelarse que él mismo es fruto de un abuso sexual cometido contra su madre por el obispo Pedro Miranda y Claro: “el abuso de un hombre sobre la debilidad de mi madre me dio el ser” (p. 248). Este hecho doloroso no solo

reafirma su postura crítica, sino que lo lleva a romper definitivamente con el entorno opresivo, motivando a su madre a abandonar a su esposo y marcharse con él a Lima.

Desde una lectura jurídica y literaria, esta decisión de Manuel simboliza una ruptura con el orden patriarcal y clerical que domina Killac, y una apuesta por la construcción de un nuevo proyecto de vida sustentado en la justicia y la educación. Refleja, también, el anhelo de una generación ilustrada y reformista que buscaba transformar el país desde las ideas. En ese sentido, la figura de Manuel se convierte en un puente entre la denuncia y la esperanza, entre el viejo sistema de exclusión y una nueva visión del Perú donde el derecho a la educación y a la igualdad sean verdaderamente efectivos, como aspiraba, aunque de manera limitada, la Constitución Política de 1860, al declarar en su artículo 19 que “la instrucción primaria es gratuita y obligatoria para todos los peruanos”.

Hasta ahora hemos visto, el rol de la mujer en la novela y de los abusos que sufrían los indígenas, en ese sentido, la autora dentro del texto retrata en este párrafo una reflexión y crítica a la situación de los pueblos alejados de la capital, de la siguiente manera:

Como en todos los pueblos pequeños del interior del Perú, donde la carencia de escuelas, la falta de buena fe de los párrocos y la depravación manifiesta de los pocos que comercian con la ignorancia y la consiguiente sumisión de masas, alejan cada día más, a aquellos pueblos de la verdadera civilización, que cimentada agregaría elementos tendientes a su mayor engrandecimiento. (p. 45)

En estas líneas, se denota la intención de la autora al denunciar la ausencia de instituciones educativas en los pueblos alejados de la capital, evidenciando la indiferencia del Estado al no brindar las garantías necesarias para dar una instrucción completa y de calidad. La falta de escuelas no solo era una omisión administrativa, sino una manifestación estructural de exclusión que

afectaba a los sectores más vulnerables como las mujeres. Continúa mencionando a la “ignorancia” como un instrumento de dominación de la población, planteando a la educación como herramienta de liberación de conciencias y por lo tanto un gran elemento transformador con la finalidad de engrandecer y modernizar a la sociedad peruana.

Ante este panorama, en la novela Fernando Marín toma la decisión de trasladarse a Lima junto a su esposa y las pequeñas huérfanas con la finalidad de lograr vivir en armonía, sin presenciar más maltratos, en busca de un mejor futuro y educación para el hijo que estaba por venir, al respecto Lucía aclara sobre la situación de las niñas Yupanqui que:

Ellas son nuestras hijas adoptivas, ellas irán con nosotros hasta Lima y allá, como ya lo teníamos pensado y resuelto, las colocaremos en el colegio más a propósito para formar esposas y madres, sin la exagerada mojigatería de un rezo inmoderado, vacía de sentimientos. (p. 140)

A través de la voz de Lucía se reafirma el compromiso de inclusión de las niñas y la validez a la palabra de la mujer, cuando ella aceptó hacerse cargo aceptándolas como suyas, al decir “nuestras hijas” y haciendo justicia al defenderlas del abandono y prejuicio social que vivirían. Además, se expresa de manera explícita la necesidad de brindar acceso a la educación al afirmar: “las colocaremos en el colegio”, lo que representa una apertura significativa en el contexto social y racial de la época. Esta decisión, aunque limitada, constituye un intento de romper con las barreras estructurales que históricamente negaron la instrucción a las niñas indígenas y mestizas, ofreciendo por primera vez una posibilidad real de integración educativa. No obstante, es importante señalar que el propósito de dicha educación no respondía aún a una intención emancipadora plena ni a una formación profesional orientada al desarrollo individual o a la participación pública de las mujeres.

El modelo educativo ofrecido a las niñas seguía teniendo como finalidad formar buenas “*esposas y madres*”, reforzando los roles tradicionales asignados al género femenino. Si bien desde una perspectiva contemporánea esto puede percibirse como una visión todavía machista y limitante, en el contexto del siglo XIX representó un avance simbólico hacia la inclusión.

En la frase “sin la exagerada mojigatería de un rezo inmoderado, vacía de sentimientos”, se evidencia una crítica incisiva hacia la educación religiosa imperante en los pueblos del interior, donde el clero ejercía una enseñanza más centrada en las apariencias piadosas que en los valores humanos auténticos. La autora denuncia así la hipocresía de una instrucción basada en la repetición dogmática y carente de empatía, que anulaba el desarrollo moral y racional del individuo. En contraste, se sugiere que la educación en la capital ofrecería una formación más racional, laica y transformadora, rompiendo con la visión limitada impuesta por la Iglesia. Dejar que la educación sea realizada por el estado a través de colegios y no en monasterios, que la iglesia de un paso al costado, pues podemos inferir que para Matto lo primordial era dar una enseñanza que sirva no solo para el rol doméstico sino científico, teniendo en cuenta que lo moral no viene de la religión sino del valor de la persona en sí.

Ello se reafirma cuando menciona que: “La mujer, por regla general, es un diamante en bruto, y al hombre y a la educación les toca convertirlo en brillante...” (p. 49). Ante esta cita, el apelativo “diamante en bruto” implica que de por sí la mujer tiene un valor intrínseco, haciendo un llamado a la necesidad de que sea instruida para lograr su máximo potencial. Asimismo, al mencionar a la educación lo relaciona como el instrumento mediante el cual se logrará el objetivo; sin embargo, cuando menciona el rol del “hombre”, sugieres que es su responsabilidad el transformar a la mujer, lo que denota una visión de jerárquica del varón sobre la dama y un tanto

paternalista, donde al hombre sea una suerte de salvador o guía ante un ser pasivo con necesidad moldeadora.

Ahora bien, hemos logrado analizar y responder a la pregunta inicial al ver cómo, Clorinda Matto de Turner, natural del tiempo y lugar donde transcurre esta historia, caracteriza a la mujer en la sociedad, desde su personaje Marcela como la mujer maltratada y sumisa por el sistema, los hombres y las autoridades eclesiásticas, hasta la mujer prototipo a través de Lucía, con ideales de superioridad e instrucción que empezaban a surgir en el Perú.

Como hemos visto, *Aves sin nido* logra liberarse del modelo patriarcal de la época, evocando a través de su prosa el anhelo de incluir a la mujer como sujeto de derechos, con la capacidad de renovar la realidad nacional. La obra reivindica el rol de la educación como una herramienta esencial para el empoderamiento femenino, orientada a formar mujeres preparadas, capaces de intervenir activamente en los ámbitos político e intelectual, trascendiendo los límites impuestos por los estigmas conservadores que las relegaban exclusivamente al hogar y a la maternidad.

Sin embargo, su publicación también generó una profunda conmoción en la sociedad peruana de fines del siglo XIX, no solo por visibilizar las injusticias sociales y de género, sino por atreverse a señalar directamente a la Iglesia como parte del sistema opresor. A través de una narrativa valiente y frontal, la autora denunció los abusos cometidos por representantes eclesiásticos contra mujeres e indígenas en zonas rurales, evidenciando cómo el poder espiritual era utilizado para someter y silenciar a los sectores más vulnerables. Esta crítica abierta resultó inaceptable para la jerarquía religiosa, que respondió con dureza al sentirse expuesta por una mujer que rompía con los códigos tradicionales de obediencia, revelando una realidad que durante mucho tiempo había sido encubierta.

Como consecuencia de dicha denuncia, el 30 de diciembre de 1892, Matto de Turner fue excomulgada por el arzobispo de Lima, Manuel Antonio Bandini Mazuelos, quien alegó que la novela difamaba a la Iglesia. Prohibiendo su circulación y se ordenando la quema de sus primeras ediciones, de esa forma, se desató una campaña para desacreditar tanto a la obra como a su autora. Estas acciones no solo reflejaban la intolerancia institucional frente a la crítica, sino también la incomodidad que generaba el marcado tono anticlerical de la escritora. Esta narrativa no solo denunciaba a la Iglesia, sino que dejaba entrever su corresponsabilidad con el Estado, en la opresión estructural que impedía el desarrollo educativo, social y político de las mujeres, especialmente en contextos rurales. La censura a la novela se convirtió así en la prueba más evidente del poder que la palabra escrita podía ejercer frente al orden establecido.

A pesar del hostigamiento y del exilio forzado tras la destrucción de su imprenta y domicilio en 1895, la autora continuó su labor desde Buenos Aires como periodista y educadora, hasta su fallecimiento en 1909. Su pensamiento se mantuvo vigente y sirvió de base para posteriores avances normativos que reconocieron a la mujer como sujeto de derechos. Su novela, más allá de ser una pieza literaria, funcionó como una denuncia social temprana que visibilizó las múltiples formas de violencia estructural ejercidas contra las mujeres. Al interpelar a las autoridades civiles y religiosas, pues Clorinda Matto anticipó los debates sobre el derecho a la educación y la igualdad de género, posicionándose como una figura precursora del pensamiento crítico y reformista en el Perú republicano.

- Reflexión de la literatura en el análisis del Derecho

La literatura constituye una fuente valiosa para el estudio del Derecho, especialmente cuando permite revelar las tensiones sociales y los conflictos normativos que no siempre están visibles en los textos jurídicos formales. En ese sentido, la narrativa literaria funciona como una

forma alternativa de comprensión de la realidad jurídica, al retratar con sensibilidad humana las consecuencias del poder, la exclusión, la injusticia y la resistencia. Obras como *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner, escrita en 1889, son ejemplo de esta dimensión crítica, ya que evidencian cómo el Derecho oficial puede convertirse en un instrumento de opresión cuando es manipulado por autoridades corruptas.

La novela permite reconstruir los efectos sociales de un orden jurídico que, aunque formalmente vigente, excluye a los más vulnerables. Así, la literatura cobra valor como una herramienta para el análisis socio jurídico, en tanto permite interpretar el Derecho más allá de los códigos y doctrinas, y lo vincula con el sufrimiento humano y la experiencia vivida por los sectores marginados. Tal como sostiene Binder (2010), la literatura ofrece un “conocimiento emocional del Derecho” que complementa la racionalidad jurídica tradicional y contribuye a formar una cultura legal más crítica y sensible.

El uso de fuentes literarias en la investigación jurídica encuentra respaldo en los enfoques interdisciplinarios del Derecho, como el movimiento que ya estudiamos como el *Law and Literature*. Este enfoque reconoce que la literatura, al igual que el Derecho, construye narrativas sobre la justicia, el poder y la moral, y que su lectura crítica permite identificar valores, ideologías y estructuras de dominación.

Desde una perspectiva constitucional contemporánea, el análisis literario de obras como la de Matto de Turner cobra especial relevancia al confrontarse con los principios del Estado social y democrático de derecho. La Constitución Política del Perú de 1993, al reconocer el derecho a la educación, la igualdad y el desarrollo integral de la persona, brinda un marco normativo que contrasta fuertemente con la situación retratada en la novela. Este contraste permite evaluar cuánto

se ha avanzado en el reconocimiento de derechos fundamentales y, al mismo tiempo, revela los desafíos persistentes para garantizar su efectividad en contextos de desigualdad estructural.

En suma, la literatura no solo enriquece el análisis jurídico, sino que humaniza el estudio del Derecho al poner en el centro a las personas y sus historias. La obra *Aves sin nido* trasciende su valor estético para convertirse en un documento de denuncia social y una fuente crítica del Derecho en el Perú decimonónico. Su lectura desde una perspectiva jurídica invita a repensar el rol del Derecho como instrumento de justicia y a cuestionar las barreras que, históricamente, han impedido su acceso equitativo. Por ello, integrar el análisis literario en las investigaciones jurídicas no es un acto meramente interpretativo, sino una exigencia ética para una práctica jurídica comprometida con la dignidad humana.

2.2.2. Categoría 2: Evolución del derecho a la educación femenino en el Perú desde el siglo XIX

2.2.2.1. Educación femenina en el siglo XIX

A inicios del siglo XIX, la mujer ocupaba una posición de subordinación frente al hombre, en la que predominaba su rol doméstico. Su participación en la vida pública era prácticamente inexistente y estaba sujeta a múltiples prohibiciones, por lo que se esperaba que se limitara a ser el "ángel del hogar" y la principal educadora de sus hijos. Sin embargo, con el fin del régimen virreinal y el inicio de la república inspirada en los ideales de la Ilustración, surgió el reto de construir una nación sólida. Esta tarea exigía establecer nuevas bases sociales e institucionales, entre ellas, la reforma del sistema educativo. En este contexto, cobra especial relevancia el rol de la educación femenina, ya que, como sostiene Huayanay (2020), la educación en el Perú del siglo XIX fue un campo de batalla para las mujeres, debido a que el acceso a la instrucción formal les era prácticamente negado.

El suceso más importante con el cual se inicia el Estado Peruano, se da el 28 de julio de 1821, al proclamarse la independencia del Perú por el general José de San Martín, lo cual nos permitió establecernos como república soberana, abriendo el camino a nuevas normas e ideas de libertad e igualdad, una serie de cambios y sucesos.

En 1822 se funde la Sociedad Patriótica de Lima, conformado por los hombres de la élite intelectual y social de la capital, con el objetivo de discutir y analizar las cuestiones, que tenían un impacto directo o indirecto sobre política, economía, materias científicas y otros temas relevantes, Huayanay (2020) señala que la educación en los primeros años republicanos fue pensada como un medio para formar una elite gobernante más que como un derecho universal. (p. 128). Desde aquí, es donde sale a relucir la necesidad de educación para los ciudadanos y en especial para las mujeres, en este periodo, donde se concentraron en la fundación de escuelas y se propuso una dirigida a la educación femenina.

La constitución de 1823 fue la primera carta magna de la República del Perú que establecía en su artículo 6° que la educación era libre y accesible para todos los ciudadanos. Sin embargo, esta disposición quedó en segundo plano, ya que la realidad social, económica y política del país impedía su materialización efectiva, por lo que, la educación continuó siendo un privilegio reservado para la clase alta, aun así, las mujeres no podían acceder a esta instrucción, ya que no eran consideradas como ciudadanas ante la ley, significando un grave obstáculo para su superación.

En ese sentido, durante el gobierno de Simón Bolívar y su ministro José María de Pando, se fundó en 1826 la *Escuela Normal de Mujeres*, el primer centro del país enfocado en la instrucción de mujeres como educadoras, su enfoque principal era el doméstico y religioso por la visión muy tradicional que se tenía aquel entonces. Además, su acceso estuvo reducido a un grupo de féminas de clase acomodada; sin embargo, no pudo sostenerse en el tiempo por la falta de

financiamiento y la inestabilidad que reinaba en Perú por los primeros años de un gobierno que iniciaba a organizarse. No obstante, es necesario señalar que este hecho marcó un hito en la educación femenina, ya que representó el primer intento por reconocer el valor de la mujer en el ámbito educativo y abrió el camino a las reformas que se implementarían a lo largo de este siglo.

La educación básica que se tenía se sustentaba en un modelo religioso y memorístico, centrado en la enseñanza de la doctrina católica, lectura, escritura y, en el caso de niñas, costura y gramática, perpetuando así roles de género tradicionales (Contreras, 2021, pp. 126–127). instituyéndose más centros de educandas, en este contexto, los colegios religiosos para mujeres de élite hicieron su aparición a partir de 1830, marcando un precedente en la educación femenina. Posteriormente, en 1835, durante el gobierno de Felipe Santiago Salaverry, se aprobó el primer reglamento para los colegios de educandas. Un año después se creó la Escuela Normal Femenina, donde se impartían materias como gramática, música, bordado y dibujo. No obstante, en 1840, se intentó incorporar el curso de matemáticas, lo que generó un intenso debate que culminó con su remoción. De este modo, la instrucción femenina continuó orientada principalmente hacia contenidos de carácter doméstico y religioso.

Posteriormente, no hubo cambios significativos hasta el primer gobierno de Ramón Castilla (1845-1851) al hacer de la educación un ingrediente integrador de la Nación, de modo que el arzobispo de Lima, Francisco de Sales Arrieta, realizó las diligencias necesarias para que en 1848 provenientes de Valparaíso arribaran a Perú las hermanas francesas de la Congregación de los Sagrados Corazones, a fin de que sean ellas quienes se ocupen de la enseñanza de niñas y jóvenes, Por ello, un año después, el 25 de marzo se fundó el Colegio de los Sagrados Corazones, quienes también tomaron la dirección del colegio de educandas que existía, integrando el primer colegio particular para féminas en nuestro país. Asimismo, Zegarra (1999) señalaba que las instalaciones

educativas eran pequeñas, en donde los docentes y la dirección era femenina y aparte de los cursos que se dictaban, los de costura fueron tornándose infaltables ayudando a que la mujer se aleje un poco de su rol de madre.

A pesar de las intenciones estatales, la educación permaneció en gran medida bajo el control de la Iglesia y las familias, con una organización fragmentada y sin un cuerpo rector que uniformizara los contenidos y niveles de enseñanza (Contreras, 2021, pp. 124–125). Para 1850, se redacta y promulga un 14 de junio la Primera Ley de Instrucción Pública, siendo una reforma muy importante en el sector educativo, puesto que representa el nacimiento de todo el proceso de enseñanza y sus componentes, este contenía 10 capítulos y 67 artículos, promoviendo la creación de laboratorios y bibliotecas, dictaba que la enseñanza era pública o privada

En el artículo 4° de la Ley, se destacaba la importancia de la moralidad y el conocimiento religioso, asimismo prohibía que ambos géneros puedan compartir la enseñanza. Pero sobre todo en el artículo 20°, se aprecia el contenido educativo para las niñas, pues las materias a cursar eran dibujo, música, tejidos, deshilado y todas las demás obras manuales propias del sexo, a ello, se agregó geografía, urbanidad, gramática, religión, aritmética e idiomas como el inglés y francés, también llevaban economía doméstica. Por ello, se hace evidente que la instrucción que recibían las mujeres era diferente y enfocada a prepararla para la vida de hogar y no para obtener mayores conocimientos que puedan recaer en un oficio y aunque a la vista actual pueda verse como negativo, ayudó a dar indicios a nuevas opciones educativas y estimuló el progreso intelectual de muchas féminas en el Perú. A falta de libros de Historia y Geografía del Perú en los niveles iniciales, contribuyó a una débil construcción de identidad nacional. No fue sino hasta después de 1850 que se impulsaron textos orientados a fortalecer una narrativa histórica republicana (Contreras, 2021, pp. 130–131).

Sin embargo, resultaba complejo pues la vista legal de la mujer aún era inferior a la del hombre, según Mannarelli (1999), las mujeres dentro del contexto de las reformas constitucionales posindependencia, seguían siendo vistas como menores de edad, ya que necesitaban la tutela de los hombres, tanto en el ámbito familiar y educativo. Como se observa en el artículo 97° del Código Penal, donde se estipulaba que la desobediencia a los padres o maridos, podían tener consecuencias graves como la privación de la libertad.

En este primer mandato del presidente Castilla, se promulga El Código Civil de 1852, el cual mantenía una visión conservadora al estar influenciado por lo religioso y sirvió como base para la evolución de la justicia civil, teniendo una vigencia de 123 años. En este cuerpo normativo apreciamos artículos que se refieren a la mujer, los cuales veremos a continuación:

En el artículo 6° señalaban que: “la mujer casada necesitaba del consentimiento del marido para todos los actos civiles que no sean puramente personales”, lo cual concordaba con el artículo 155°, al manifestar que: “todos los bienes de la mujer entran en la administración del marido”. En ese sentido, la mujer no podía vender, contratar o administrar sus bienes sin que el esposo de su consentimiento, pues la mujer casada era legalmente dependiente del mismo, por lo que podríamos decir que era tratada como una incapaz relativa y tampoco podía iniciar juicios o actuar en defensa de sus propios derechos sin previa autorización como señala el artículo 8°, pues se encontraba bajo lo que se llamada potestad marital.

Además, en el artículo 29°, señalaba que la patria potestad de los hijos lo asumía el padre y si en caso el fallecía o se encontraba ausente recién lo ejercía la madre, resultando muy caustico, ya que la mujer asumía el rol de formadora de los hijos, pero la autoridad legal recaía solo en el padre. Ahora bien, en el ámbito económico, el artículo 162° establecía que las deudas contraídas por la mujer eran asumidas por su esposo, lo cual refleja la falta de autonomía jurídica y financiera

de la mujer dentro del matrimonio, al quedar subordinada a la autoridad y responsabilidad económica del varón.

A nuestro análisis, el artículo 153° representaba una manifestación explícita de la subordinación legal de la mujer, al establecer que la esposa debía obediencia al marido, quien, en compensación, le otorgaba protección. Esta fórmula legal no solo institucionalizaba una relación jerárquica dentro del matrimonio, sino que también perpetuaba un modelo patriarcal que limitaba gravemente la autonomía de la mujer. Al estar sujeta a la voluntad del varón, se le impedía ejercer libremente su desarrollo intelectual y personal, reforzando la idea de que su papel debía restringirse al ámbito doméstico. En consecuencia, la educación femenina se concebía como un medio para afianzar estas funciones, orientándose hacia contenidos vinculados con las labores del hogar y no con el pensamiento crítico o la formación profesional.

Durante el gobierno de Castilla, se marcó un hito con la abolición de la esclavitud el 3 de diciembre de 1854, una medida que transformó un panorama social y económico del país, ya que otorgó libertad a miles de personas que eran considerados como propiedad. Esta decisión impulsó a la modernización del país buscando fortalecer el Estado peruano y sentar las bases de la nación más desarrollada y equitativa. Un aspecto decisivo para la consolidación del estado republicano se dio con la creación de educación popular la cual estaría sujeta al Estado y se instauró la educación pública y privada. Asimismo, se logró la gratuidad de la enseñanza y se impulsó la formación de nuevas instituciones con el objetivo de fomentar la infraestructura institucional, así como reducir tasas de analfabetismo que afectan al país estableciendo escuelas primarias y colegios en diferentes ciudades del país, ya que para 1856 se contaba con 73 escuelas femeninas con un aproximado de 3,400 alumnas.

Para la década de los 60's, surge un principio pedagógico el cual Jorge Basadre llamaría como escuelas elementales, es decir, escuelas en las cuales la base de la enseñanza se centraría en aprender a escribir, leer y contar, así como para lograr la mayor captación de la población se determinó que debían ser gratuitas. La creación de estas escuelas respondía al ideal ilustrado de que la educación era un instrumento clave para el progreso nacional y la consolidación de la ciudadanía. Con el fin de ampliar su alcance y facilitar el acceso, se determinó que debían ser gratuitas. Con el tiempo, estas escuelas se convirtieron en obligatorias para las niñas entre los 6 y 12 años, instaurándose en toda ciudad o localidad que contara con más de doscientos habitantes. Aún con las reformas que se iban dando, la educación dirigida a la mujer era escueta y sin salir de los roles propios del sexo para el tiempo, por eso mismo, uno de los primeros en levantar su voz por el trato que recibía la mujer y su educación, fue Francisco de Paula González Vigil, uno de los pensadores más destacados del s. XIX y clérigo de Perú, quien señalaba que, la educación se debía dar a los lineamientos de la sociedad, de modo que, el sistema educativo debía encargarse desde sus inicios, para así no romper los malos efectos de una formación anterior (Vigil, 1973).

De igual manera, Mariano Amézaga, un gran poeta y escritor, enfatizó en la importancia de la instrucción pública para el crecimiento económico y social, además, reprochaba la forma de sumisión de la mujer ante el hombre, por lo que influyó en la creación de la Escuela Normal, no solo por el lado de una mejor instrucción, sino con el objeto de lograr que a mujer pueda entrar a los cargos públicos y como herramienta de la emancipación a lo que hoy podríamos llamar empoderamiento, ya que, para él, educar a una fémina era soltarla de la opresión ideológica. De esa forma, podemos apreciar una lucha que no solo se basaba en mejorar la educación de la mujer por ser educadora de hogar si no para ayudarla a formar parte de la sociedad y de la masa económica y política que movía al país, en base a ello, se empezó a dar nuevas reformas. En el gobierno de

Mariano Ignacio Prado, se promulgó el 27 de junio de 1867 un Decreto que permitía que las mujeres sean maestras en las escuelas de instrucción elemental. Ese mismo año, se reflejó que el 84,5% de la población nacional no sabía escribir ni leer, frente a un 13.5 % que si manejaba la escritura y lectura y un 2% que solo leía.

Posteriormente, durante el gobierno del presidente Manuel Pardo y Lavalle, se implementó una nueva reforma educativa el 26 de julio de 1873, que estableció la obligatoriedad de la educación primaria y promovió su descentralización, acercando la enseñanza a las provincias. Además, esta reforma impulsó la creación de escuelas especializadas en áreas técnicas como Agricultura e Ingeniería, con el propósito de fortalecer el desarrollo económico del país. Sin embargo, la inclusión de las mujeres en este avance fue limitada; su acceso a la educación formal quedó restringido a materias consideradas adecuadas para su género, como la poesía y la retórica, excluyéndolas de la formación técnica y científica que se brindaba a los varones. Años más tarde, el mismo presidente promulgó el 18 de marzo el Reglamento General de Instrucción de 1876, el cual establecía que cada centro del estado a nivel provincial y distrital administraba la economía de las escuelas, de esta forma fue la primera vez que de manera específica se lograba normar el funcionamiento del sistema educativo. Asimismo, el artículo 3 señalaba que: “la instrucción primaria se da en las escuelas, la media en los colegios y la superior en las universidades”, por lo que realizó la división de la educación en tres niveles que al día de hoy se sigue contemplando (primaria, secundaria y superior). En cuanto a la instrucción femenina en el artículo 109°, describe que las mujeres tendrían una educación básica y se adiciona las materias de poesía, historia universal, lenguas, caligrafía, música, dibujo y las labores del propio género, no obstante, al final se expresa que no tiene un carácter obligatorio. Pese a las limitaciones y la distinción que se realiza ante los hombres, también, se aprecia un incremento en las materias educativas. El contenido de

los textos escolares reflejaba una visión jerarquizada de la sociedad, en la que las virtudes religiosas como la obediencia y la resignación eran exaltadas como pilares de convivencia, en detrimento del desarrollo ciudadano y político (Contreras, 2021, pp. 128–129).

En este contexto, surge el nombre de Teresa Gonzáles de Fanning, una mujer escritora y feminista peruana, que sería la precursora de la educación de la mujer, al tomar acciones concretas para ayudar a mejorar la instrucción femenina, pues en 1881, fundó junto a sus hermanas el “Liceo Fanning”, cuando Perú se encontraba en plena guerra con Chile. En este lugar, se daban clases de economía, gramática, geografía y otros, siendo una institución muy importante para la época, al pasar los años fue Elvira García quien tomó la dirección. Es, en este punto, donde se avista una progresión cultural con el surgir de un grupo de escritoras, revistas y clubes literarios, que eran dirigidos, organizados y escritos por mujeres, los cuales reunieron a periodistas, novelistas y a las féminas más intelectuales de la alta sociedad. Se crea así un espacio donde la conversación sea sobre temas distantes a las labores de casa y familia, abierta a la crítica y reflexión sobre el rol de la mujer en la sociedad, ayudando a la mentalidad femenina a desafiar las limitaciones impuestas.

A su vez, podemos afirmar que se da el acceso a la lectura a la mujer, cuando se comenzó a publicar novelas dirigidas primordialmente a este público en “La Revista de Lima” y “El Correo del Perú”, dos de los diarios más importantes del país. De esa forma, se va apreciando una mayor cantidad de mujeres que decidían escribir y dedicarse a la enseñanza. Ello significó que la educación a las mujeres iba progresando, dando paso a las primeras profesoras, resultando en el *boom* de las preceptoras. En esa línea emancipadora que cada vez se hacía más fuerte, se aprecia el apoyo de pensadores esenciales en la lucha por la igualdad, uno de ellos fue Manuel González Prada, quien criticó el rol de la iglesia, la marginación de los indígenas y la subordinación de la mujer, su trato y sobre todo su educación. Señalaba que era apremiante distanciar a la mujer de la

religión para poder rescatarla, al no estar bajo los prejuicios fanáticos e ignorantes de la religión, marcando así su posición anticlerical de la iglesia como ente educador. Para Valladares (2014), diversos factores sociales, influenciados por el pensamiento machista de la época, obstaculizaron el progreso de las mujeres en el ámbito académico, científico y profesional. Se les consideraba intelectualmente incapaces y, además, se les asignaba la obligación de cumplir con su rol natural como hijas, madres y esposas sumisas. En esa línea, el abogado y político José María Quimper, manifestó que el derecho a la educación era un elemento fundamental, para transformar a la persona y, por consiguiente, a la sociedad, motivo por el cual, al tener esta función pública, era el Estado quien estaba obligado a protegerlo, ejercerlo y orientarlo. Asimismo, a fines de este siglo, las intelectuales peruanas plantearon propuestas educativas como herramientas para lograr la autonomía femenina. Estas no solo enfrentaban el orden social establecido, sino que también buscaban combatir problemas como el analfabetismo, la indigencia y el meretricio mediante la instrucción (Mannarelli, 2013, pp. 235–236)

2.2.2.2. Reformas educativas en el siglo XX

A lo largo del siglo XX, el desarrollo en cuanto a la educación en el Perú se da a través de tres reformas: la reforma civilista, la reforma de Juan Velasco Alvarado y la reforma neoliberal del gobierno de Alberto Fujimori. Estos tres momentos en el territorio peruano dirigieron lo que se esperaba de la educación de los ciudadanos y en especial de las mujeres, caracterizando se por una participación más activa y lucha de derechos que logro modificar su situación jurídica. El presidente Eduardo López de Romaña y Alvizuri (1899- 1903), conocido por dar inicio a la República Aristocrática, promulga la Ley Orgánica de Instrucción en 1901, siendo un intento de modernizar y organizar la educación, que permite la creación de más colegios nacionales en el país;

sin embargo, la barrera de desigualdad social y geográfica sumado a la falta de recursos, no permitía la expansión del sistema.

Posteriormente, en el gobierno de José Pardo y Barreda (1904 - 1908) se aprobó una reforma educativa que implantó la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza pública, reorganizando y renovando los materiales de apoyo, como el funcionamiento de bibliotecas en los colegios. En 1905, estableció la carrera magisterial y promovió el avance de la educación elemental mediante la Ley 162 y dispuso que los docentes debían haber concluido sus estudios y en 1907, incrementó la instrucción secundaria a un período de cinco años, observándose un mejor panorama para la mujer peruana. Desde inicios del siglo XIX, se proclamaba que la educación era un derecho, en la práctica el Estado ofrecía escasas oportunidades para la educación femenina. Esto derivó en un modelo donde la alfabetización de niñas quedaba en manos de maestras privadas o instituciones religiosas, reforzando jerarquías sociales (Mannarelli, 2013, pp. 236–237). Ante ello, el 7 de noviembre de 1908, se logra un gran hito al iniciar una nueva etapa para la educación inclusiva e igualitaria para la mujer al permitir su ingreso a la universidad mediante la Ley 801, siendo la profesión pedagógica la más solicitada en ese tiempo y que a los siguientes años, muchas mujeres logren desempeñarse de manera profesional.

En este tiempo, la presencia de María Jesús Alvarado se siente a través de su crítica sobre el rol de la iglesia en la enseñanza, afirmando que la educación litúrgica no era más importante que moral, además, sobre pasaba fronteras con su pensamiento, ya que para 1910 brindó una ponencia en Argentina sobre “Educación y derechos de la mujer”, fortaleciendo su compromiso con el desarrollo intelectual de las mujeres. Además, logró construir un esquema para la educación de niñas y jóvenes, enfatizando que la Ley debería preparar a las féminas para el trabajo honrado a fin de afrontar su propia existencia y que puedan ser admitidas en trabajos que hasta ese entonces

estaban prohibidos. De allí, en 1914, funda “Evolución Femenina”, la primera organización feminista que tuvo nuestro país, con el fin de lograr la homogeneidad ante la ley, la educación y la participación de las mujeres en la política, pues ella señalaba que la grandeza de un pueblo dependía en gran medida de la educación que impartía y por ende la mujer el ser abanderada y guía, era la primera educadora del hombre y responsable de su formación en cuanto al carácter y la nobleza, por lo que debía recibir educación especial, es decir, se toma con fuerza la idea de la mujer madre como primera base innegable de la sociedad.

a. La Reforma civilista

En 1920, durante el segundo gobierno de Augusto B. Leguía, se da la reforma civilista y se trata de atender a las nuevos pedidos de la sociedad, por lo que se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción N° 4004, la cual decretaba que en las escuelas indígenas se acentúe el aprendizaje del idioma español, prohibiendo que los educadores utilicen el quechua en su labor, lo que nos lleva a considerar que aún después de cien años de nuestra independencia, los indígenas proseguían siendo observados como pobladores sin derecho a su propia cultura e idioma y dividió la secundaria en secundaria común y técnica con una lapso de cinco años. Esta última se subdividía en comercial, agropecuaria, industrial y la instrucción magisterial. Esta Ley se mantuvo vigente por 21 años.

Mas tarde, Miguelina Acosta Cárdenas (1887-1933) fue la primera mujer que obtuvo el grado de bachiller en Jurisprudencia por la Universidad Mayor de San Marcos y luego el doctorado mediante la tesis *Reformas necesarias del Código Civil común peruano: tendientes a hacer efectiva la igualdad civil y jurídica del hombre y la mujer*, resaltando las desigualdades que persistían entre ambos sexos y proponiendo los cambios necesarios en el Código Civil, formando las bases para lo que hoy llamamos feminismo jurídico. Para 1928, publica en el Amauta un artículo interesante, del cual realizó una ponencia, pues propuso la necesidad de llevar “escuelas rurales ambulantes” a las

provincias de nuestro país, en las zonas más lejanas a fin de poder mejorar y expandir la instrucción para los infantes indígenas. Algunas propuestas, como la de Miguelina Acosta, buscaron adaptar la educación al contexto rural, planteando programas de docentes ambulantes que enseñaran contenidos útiles a las comunidades indígenas, demostrando una visión inclusiva y contextualizada de la educación (Mannarelli, 2013, p. 238). Para 1930, la población femenina que sabía leer y escribir era mayor e iba en aumento, aunque el crecimiento era lento se observaba una mejoría, aludiendo que la lucha de las pensadoras del siglo pasado y sus constantes reclamos y críticas sociales iban dando fruto en la instrucción femenina, lo cual acarrearía consigo la batalla para lograr la emancipación política y laboral, como señala Villavicencio (1992), en estos primeros 30 años del siglo, se aprecia una preocupación por la educación femenina escolarizada, la industria y asistencia social, así como la participación política y sindical de la mujer.

Recordemos que para las escritoras feministas como Matto de Turner, Cabello de Carbonera y González de Fanning consideraban que la educación católica era fundamental para mejorar la situación de las mujeres y permitirles independencia económica, además de rechazar el matrimonio por conveniencia (Mannarelli, 2013, p. 237). La fundadora de la *Asociación Feminismo Peruano*, Zoila Aurora Cáceres, orientó durante años su lucha a lograr la igualdad de salarios y el derecho al voto, obtuvo que el tema sea parte del debate de la Asamblea General; no obstante, ante la fuerte posición de los conservadores su idea fue rechazada, pues hasta entonces el marco normativo solo permitía a los ciudadanos que sabían leer y escribir ejercer su voto, sobreentendiéndose que la *palabra* “ciudadano” era únicamente para los varones, excluyendo a la mujer. Tres años después en el gobierno de Luis Sánchez Cerro, se instauró la Constitución Política de 1933 y se otorgó el derecho al sufragio a las mujeres solo en elecciones municipales, señalado en el artículo 86.

En circunstancias complicadas por la conmoción militar que se vivía en el Perú y en pleno proceso de transformación, en el segundo gobierno del presidente Mariscal Oscar Raimundo Benavides (1933-1939), se promulgó el Código Civil de 1936, cuerpo normativo que seguía manteniendo a la mujer bajo la estructura patriarcal, veamos entonces algunos artículos que refuerzan esta idea: el artículo 161°, otorga al marido la dirección de la sociedad conyugal y a quien la esposa debe pedir ayuda y consejo para el bien común, además de atenderlo en casa. Por ello, aún se reafirma el rol doméstico de la mujer, al ocuparse de las labores básicas del hogar y ver a su marido como máximo consejero.

En esa línea, el artículo 162° establece que el marido actúa como administrador del hogar, encargándose de la economía familiar, una práctica que mantenía la tradición del siglo anterior. Esto se refleja también en la novela *Aves sin nido*, cuando se menciona que Lucía deja en manos de su esposo, Fernando Marín, las turbulencias de la vida y los negocios familiares. Asimismo, el artículo 171° regula el uso del nombre de la mujer, disponiendo que se le añada el apellido del esposo al suyo propio, el cual conserva hasta que decida contraer una nueva unión. Esta práctica refleja la consideración legal de la mujer como una propiedad del marido. No obstante, en el artículo 173° se aprecia una modificación respecto al ámbito laboral de la mujer, al darle la posibilidad de ejercer alguna profesión, industria o cualquier trabajo fuera del hogar, empero, vuelve la cuestión patriarcal, porque necesitaba del consentimiento del marido y si en caso este no quiera, se podía pedir al juez. Tampoco, podía administrar los bienes en común, ya que según el artículo 188° era responsabilidad del marido. Por ello, la mujer estaba jurídicamente limitada a la autoridad de la pareja en muchos ámbitos de su vida como en el deseo de progresar económicamente, lo cual mantenía vigente aún el estigma de una mujer dependiente, así como

sujeta a los quehaceres de la casa y los hijos, impidiendo su emancipación y su educación en progreso.

Años más tarde, debido a los conflictos bélicos que sucedían a nivel internacional, el mundo quedó conmovido y se promovió la protección de los derechos a nivel mundial, en ese sentido, se realizó el 30 de marzo de 1948, la Novena Conferencia Internacional Americana en Colombia, donde los estados americanos debatieron distintos temas, entre ellos, la necesidad de nivelar a mujeres y hombres en cuanto al ejercicio de sus derecho y su participación ciudadana, pactando que el derecho al sufragio no debe prohibirse por razón de sexo, lo que permitió que en muchos de los países se logre consolidar este derecho. En ese mismo año, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, estableciendo en su artículo 26° que el derecho a la educación era para todos, enunciando su gratuidad por lo menos en la instrucción elemental. En Perú, el ministro Juan Mendoza creó un fondo de educación, con el fin de mejorar la enseñanza a nivel nacional.

Durante el gobierno del general Manuel Arturo Odría Amoretti, el territorio peruano experimentó un periodo de prosperidad económica, debido a la creciente exportación de materias primas y la inversión de extranjeros, conllevando a una fase de urbanización en las principales ciudades y la migración de gente de la sierra a la costa, en busca de mejores oportunidades y trabajo. A tal efecto, el sistema educativo recibió un gran impulso, para poder atender a las nuevas necesidades de los sectores que aparecían, en respuesta, se ejecutó El Plan de Educación Nacional de 1950, que comprometía al gobierno a invertir en la modernización y descentralización del servicio escolar, así como la edificación y abastecimiento de los centros educativos tanto de primaria y secundaria. El Plan, logró definir objetivos y establecer métodos pedagógicos, además, se introduce dos finalidades nuevas para la instrucción secundaria: la primera como educación

integral que comprendía la cultura general, la formación de la personalidad y la aptitud física, los cuales permitían al estudiante afrontar y participar efectivamente en la sociedad, así como la segunda finalidad se basaba en la aptitud de los alumnos en continuar con estudios superiores. Adicionalmente, se dispone la edificación de 55 Grandes Unidades Escolares, siendo 30 para los varones y 25 para las mujeres, con el objetivo de elevar la formación de los ciudadanos.

En cuanto a la participación política de la mujer, se promulga la Ley N° 12391 un 7 de setiembre de 1955, mediante el cual se reconocería su derecho al voto, facultándola a participar con plena libertad en las elecciones, lo que también significó que fuera considerada como ciudadana, de manera que, seis meses después asistieran con orgullo y certeza más de 513,327 mujeres con el fin de elegir a las próximas autoridades, y no solo siendo electoras, sino siendo parte como miembros de mesa y candidatas. Dando como resultado la elección de 1 senadora y 8 diputadas, más tarde, Anita Fernandini de Naranjo sería la primera alcaldesa de Lima. En el gobierno de Belaunde Terry en los 60's, una de las medidas más significativas en materia educativa fue la aprobación de la Ley N.° 14693 de Gratuidad de la Enseñanza, promulgada en 1963. Dicha ley estableció la gratuidad de la educación en todos sus niveles: primaria, secundaria, superior y formación docente. Asimismo, se impulsó la expansión, el equipamiento y el mantenimiento del servicio educativo. Para llevar a cabo estas acciones, se destinó el 24 % del Presupuesto General de la República, contando con el apoyo de las comunidades locales y la cooperación internacional.

b. La reforma educativa de Juan Velasco Alvarado

El golpe de Estado liderado por el General Juan Velasco Alvarado (1972-1982), que dio inicio al Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, tenía el objetivo de romper los esquemas socioeconómicos, con relación a la educación sucedieron diferentes cambios, pues los orígenes de la reforma se sitúan con la formación de la Comisión de Reforma Educativa en 1969.

Ese mismo año, mediante el Decreto Supremo N° 006-69-EP, se limitó la gratuidad del servicio, al establecerse el pago mensual de s/. 100.00 soles a todo alumno que al terminar el año escolar desaprobara alguna asignatura. Esta medida se aplicó a los escolares desaprobados antes de que se promulgara la Ley. Esta norma fue rechazada por muchos sectores de la población e incito a la movilización del alumnado y de diferentes gremios dedicados a la enseñanza, así como a las comunidades campesinas a través de mítines, huelgas y paros: sucediendo cada vez más enfrentamientos contra los militares y policías con el objetivo de preservar la gratuidad de la enseñanza. Las manifestaciones se dieron en varios departamentos tanto en Lima, Cuzco, Junín, Ayacucho y más, sin embargo, el caso de Ayacucho fue el más emblemático, llevándose a cabo en las ciudades de Huamanga y Huanta, donde el enfrentamiento fue violento cobrando vidas humanas y heridos de alumnos, profesores, padres de familia y demás pobladores ayacuchanos. Por ello, cayó el gobierno de Velasco en una severa contradicción, al actuar atrozmente contra los ciudadanos para sostener la paz social, tomando a la represión como una alternativa de solución. Si bien, se logró derogar el decreto, las cifras nos dan a conocer que se pagó un alto precio con la vida de aproximadamente 100 muertos, concluyendo con la restitución de la gratuidad de la enseñanza.

En 1970, se difunde el *Libro Azul*, siendo su principal ideólogo autor, Augusto Salazar Bondy, donde expuso sus directrices como humanista, nacional y participativa. El primero porque la nueva educación debía liberar al hombre, al darle al individuo una conciencia crítica con su realidad; nacional, ya que, ante tanta exposición extranjera, el ciudadano peruano debía revalorar su cultura e identidad, sin menospreciar sus lenguas aborígenes de cada grupo étnico y por último, participativa, porque se buscaba la democracia, así como la presencia activa en la política esperando que padres, docentes y alumnos colaboren con la reforma educativa.

Respecto a los docentes, estos eran principales personajes en el proceso de la reforma, por lo que la carencia de una política salarial motivo a los grupos magisteriales a lograr negociaciones que no se dieron con éxito, lo que llevó a una serie de enfrentamientos entre los maestros y el Estado sin poder establecer el diálogo, de esta dinámica de confrontaciones, surgió en 1972 el SUTEP como organización gremial de maestros. Pese a ello, el mismo año se aprobó la Ley General de Educación, la cual establecía que las niñas y niños desde los 0 años recibirían la educación básica y los jóvenes y adultos la básica laboral desde los 15 años. En cuanto a la mujer, se estableció en el artículo N° 11 de la Ley, que la educación buscaría su revalorización, con el fin de brindar las mismas oportunidades, y lograr un desarrollo íntegro y libre.

En el Plan Inca, en su acápite 23, por primera vez, se expresaba explícitamente la situación de las mujeres, al reconocer que no podían ejercer sus derechos ni lograr puestos directivos, además de sentar que, en la sociedad conyugal, no podían disponer de los bienes sin autorización del hombre, favoreciendo a la violencia contra la mujer, teniendo como meta obtener una igualdad en derechos. Como resultado de estos avances y demandas sociales, en 1975, se declaró el Año de la Mujer Peruana y se conformó la Comisión Nacional de la Mujer Peruana, presidida por Consuelo Gonzales Posada, esposa del general Juan Velasco Alvarado. Esta comisión tuvo como objetivo principal articular y visibilizar las demandas de las mujeres campesinas, trabajadoras y diversos colectivos femeninos, brindándoles un espacio para expresar sus reclamos y críticas frente a la desigualdad y la exclusión histórica.

Posteriormente, la Constitución Política del Perú de 1979, redactada por la Asamblea Constituyente dirigida por Víctor Raúl Haya de la Torre, introdujo principios explícitos de igualdad entre hombres y mujeres, siendo moderna y progresista. Proponiendo en el artículo 2° que todos los seres humanos eran iguales y no se permitía la discriminación por sexo, garantizando el derecho

a la educación sin distinción, permitiendo que las mujeres puedan instruirse en todos los niveles. En esa línea, el artículo 55° deja atrás la distinción de género en cuando al derecho al sufragio al señalar que todo ciudadano mayor de edad debía votar, considerando a la mujer como ciudadano. A partir de este momento, podemos apreciar el cambio en los cuerpos normativos al incluir un lenguaje general para ambos sexos, sin la necesidad de hacer una distinción específica. Es más, en el artículo 234°, se establece que el matrimonio sentaba sus bases en la igualdad de derecho y deberes; en el aspecto económico, se reconoce el derecho al trabajo digno y remuneración, sosteniendo que la maternidad era una etapa que no debía generar distinción laboral.

De esa manera, el Código Civil de 1984, es un hito jurídico significativo muy importante al cambiar la situación de la mujer, influenciado por el movimiento feminista, los textos sobre igualdad y derechos a nivel internacional y la Constitución de 1979. Establece la paridad entre esposos y elimina la subordinación legal ante el marido, quedando atrás la obediencia y atención marital, en el hogar ambos tienen los mismos deberes y obligaciones, así como se elimina al hombre como jefe de familia, pues ahora la mujer podía disponer de sus bienes y ejercer cualquier profesión u oficio sin limitaciones por su sexo. Sin duda, ambos cuerpos normativos significaron un gran paso hacia la igualdad, marcando un antes y un después para los derechos de la mujer, sin embargo, pese al reconocimiento de la Ley, la aplicación en la sociedad real fue lenta y no proporcional en las regiones del país, persistiendo la discriminación, falta de acceso y violencia.

c. Reforma neoliberal Fujimori

La reforma educativa neoliberal se inicia con el Gobierno de Alberto Fujimori Fujimori en los años 90's, que percibe a la libertad como valor supremo y la omisión de la coerción, con sentido modernizador y competitivo. En ese sentido, se tomaron diferentes medidas como la reducción formal del Ministerio de Educación y el impulso de los exámenes a los docentes, para mejorar la

calidad educativa; la implementación de un currículo por competencias y el mejoramiento de los textos escolares. No obstante, la gratuidad se vio nuevamente amenazada, cuando, en 1992, se promulgó el Decreto Ley N° 699 que brindaba la cesión de uso de los centros escolares públicos a entidades privadas, es decir se daba facilidades a la privatización educativa, lo que restringía que la enseñanza sea gratis, de modo que, la sociedad y el SUTEP rechazaron la medida, por lo que se derogó el mismo año. Pero años más tarde, la forma se cambiaría al incentivar al sector privado a tomar a la educación como forma de inversión, mediante la Ley 26549 de centros y programas educativos privados, que formulaban estímulos y brindaba la autonomía en la educación particular.

En este gobierno, se promulgó la nueva y vigente Constitución Política del Perú de 1993, con la cual se rebautiza y organiza el Tribunal Constitucional, definiéndolo como órgano de control de la Constitución, independiente y autónomo, ejerciendo como el máximo intérprete de la Constitución. Además, se enfoca en una educación para el desarrollo humano y una propuesta educativa de calidad, que busca perfeccionar los conocimientos en el alumnado y los docentes, logrando construir en este período 3000 escuelas públicas en todo el país.

En síntesis, el análisis histórico-jurídico evidencia que, desde los orígenes republicanos, el sistema normativo peruano configuró un orden social excluyente y desigual para las mujeres, particularmente en relación con el derecho a la educación. En el siglo XIX, aunque se proclamaban principios constitucionales como los recogidos en la Carta de 1823 o en leyes como la Instrucción Pública de 1850, no existía una comprensión efectiva del contenido ni del carácter vinculante de lo constitucional. El Estado carecía de mecanismos de exigibilidad y de voluntad política para garantizar su cumplimiento. Así, se asumía una postura liberal en lo formal, pero en la práctica se reproducían estructuras patriarcales, autoritarias y excluyentes. Las mujeres eran relegadas al ámbito doméstico, sin acceso pleno a la educación pública, confinadas a la instrucción religiosa o

privada, bajo supervisión masculina y sin control estatal. Esta marginación fue reforzada por normas civiles y penales que legalmente subordinaban a la mujer al varón, tratándola como una incapaz jurídica sin autonomía para decidir sobre su vida, patrimonio o desarrollo educativo.

Durante el siglo XX, el discurso normativo comenzó a incorporar de forma progresiva el reconocimiento de ciertos derechos para las mujeres, entre ellos, el acceso a la educación, al trabajo y a la participación política. Disposiciones como la Ley Orgánica de Instrucción de 1901, la Ley 801 de 1908, la Constitución de 1933, la Ley N.º 12391 de 1955, la Ley General de Educación de 1972, el Código Civil de 1984 y la Constitución de 1979, representaron avances formales relevantes. Sin embargo, estos dispositivos se mantuvieron, en gran medida, en el plano declarativo. Carecieron de mecanismos de implementación, fiscalización y evaluación, y no fueron acompañados de políticas públicas efectivas que garantizaran su materialización. La brecha entre el reconocimiento normativo y la práctica social persistió, revelando que el derecho a la educación seguía condicionado por factores estructurales de exclusión. Esta contradicción expone, nuevamente, que el Estado carecía de una noción sustantiva y comprometida de lo constitucional, pues el marco legal se promulgaba sin asumir su exigibilidad ni dotarlo de herramientas institucionales que lo hicieran real para todas las mujeres, especialmente para aquellas en situación de mayor vulnerabilidad.

La historia del derecho a la educación en el Perú demuestra que su conquista no fue una concesión institucional espontánea, sino el resultado de una lucha persistente protagonizada por mujeres intelectuales, educadoras y activistas como Clorinda Matto, María Jesús Alvarado, Zoila Aurora Cáceres y Miguelina Acosta. Frente a un aparato legal inicialmente diseñado para restringir su desarrollo, estas figuras impulsaron un cambio progresivo desde la base social, promoviendo una visión transformadora del rol de la mujer. La educación, más allá de un derecho formal, se

consolidó como el vehículo clave para su emancipación intelectual, política y económica. Solo gracias a esa presión sostenida fue posible que los principios jurídicos comenzaran a encaminarse hacia su realización efectiva, dejando en evidencia que el texto normativo sin voluntad de cumplimiento no garantiza derechos reales, y que la igualdad requiere tanto de la ley como de una ciudadanía crítica y comprometida.

2.2.2.3. Reconocimiento constitucional del derecho de la educación

Para analizar sobre el derecho a la educación, es necesario hacernos la pregunta: ¿Qué es la educación? Etimológicamente la palabra proviene del latín *educatio*, que deriva de *educare* de nutrir, criar y/o alimentar, también de *educere* de sacar y extraer, ante esta doble raíz complementaria, se alude la acción de formar, cuidar y de desarrollar potencialidades en el ser humano, para filósofos como Aristóteles y Platón la educación era el instrumento por el cual se alcanza la virtud y Kant lo definía como el arte de formar al hombre, considerando que el humano se lograba plenamente mediante su formación. En ese sentido, podemos decir que es un proceso que nos concede aprender hábitos, conocimiento, valores y otros, los cuales pueden ser transferidos de una persona a otra, mediante la instrucción o discusión. Además, adquirimos capacidades intelectuales, físicas y técnicas. En el ámbito jurídico, la educación es reconocido como un derecho humano fundamental y se encuentra plasmado en diferentes cuerpos normativos.

A nivel internacional, el derecho a la educación se encuentra reconocido en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, adoptada en Bogotá en 1948, la cual constituye el primer instrumento internacional de derechos humanos en el ámbito regional. Aunque no es un tratado vinculante, ha sido considerada por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) como una fuente de interpretación obligatoria dentro del Sistema Interamericano. Su artículo XII establece que toda

persona tiene derecho a la educación, la cual debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humana. Su relevancia histórica radica en haber reconocido tempranamente el derecho a la educación como un medio esencial para la dignificación de la persona humana.

Es el instrumento que constituye el tratado fundacional de la OEA y establece los principios esenciales de cooperación hemisférica, la defensa de la democracia representativa, el respeto a los derechos humanos, y la promoción del desarrollo integral es la Carta de la Organización de los Estados Americanos (OEA) que fue firmada en Bogotá, Colombia, el 30 de abril de 1948, durante la Novena Conferencia Internacional Americana, y ratificada por el Perú en 1951. Posteriormente, la Carta fue modificada por varios protocolos y reconoce explícitamente que la educación es un pilar fundamental para el desarrollo de los pueblos, y compromete a los Estados miembros a erradicar el analfabetismo y ampliar las oportunidades educativas para todos. En los artículos 47°, 49° y 50°, establece que los Estados miembros deben dar importancia primordial, dentro de sus planes de desarrollo, al estímulo de la educación, así como el estado debe asegurar el ejercicio efectivo del derecho a la educación, entre ellos, está la educación primaria, educación media y la educación superior, promoviendo la educación de los adultos para la habilitación de un trabajo.

Sumado a ello, el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales manifestó que, en el proceso educativo, se deben encontrar cuatro elementos, los cuales son la accesibilidad, disponibilidad, adaptabilidad y la aceptabilidad. Sobre la accesibilidad, se pide que los centros de enseñanza o programas de formación estén accesibles a todas las personas, sin ningún tipo de discriminación, por lo que se debe brindar facilidades a nivel geográficos y de materiales, asimismo, es necesario la gratuidad y obligatoriedad de la instrucción, por lo que el Estado debe impulsar a los padres a mandar a sus hijos a las escuelas.

El segundo elemento de la disponibilidad refiere a que la cantidad de centros de enseñanza cubran la necesidad de la población y sobre todo el territorio del país, asimismo, implica que los centros alberguen docentes calificados, material y una buena infraestructura necesaria para el desarrollo de las actividades académicas. Respecto a la adaptabilidad, señala que la enseñanza debe estar adecuada a las necesidades de la sociedad donde se brindará, respondiendo a las necesidades del alumnado que maneja dependiendo del contexto cultural. Finalmente, sobre la aceptabilidad, se exige que la metodología y forma de enseñanza sean pertinentes culturalmente y de buena calidad, por lo mismo que siguen los lineamientos de la Constitución y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Como podemos apreciar en el marco internacional, el derecho a la educación ha sido reconocido y desarrollado en diversos tratados internacionales los cuales, al ser ratificados por el Perú, forman parte del bloque de constitucionalidad conforme al artículo 55°, que establece que los tratados celebrados por el Estado y en vigor forman parte del derecho nacional. Además, la Cuarta Disposición Final y Transitoria de la Constitución dispone que las normas relativas a los derechos y libertades que la Constitución reconoce se interpretan de conformidad con los tratados sobre derechos humanos que fueron ratificado por nuestro país, tal como se aprecia en el Expediente N.º 00091-2005-PA/TC (Huaroto Palomino) del Tribunal Constitucional y convirtiendo la DADDH en parámetro de validez constitucional y fundamento jurídico para exigir la plena garantía del derecho a la educación como medio de realización personal y social.

En nuestra legislación peruana, también, se ve plasmado el derecho a la educación, en la Ley General de Educación, Ley N° 28044, promulgada el 2003, el artículo 2° la define como: “el proceso de aprendizaje y enseñanza que contribuye a la formación integral de la persona” y en el artículo 16°, nos señala los principios que dirigen el sistema educativo peruano como la equidad,

inclusión, democracia, interculturalidad y otros. En ese sentido, el Tribunal Constitucional a través de sus sentencias nos brindan información vinculante, como en el expediente 009-2005-PA/TC, de Yeny Zoraida Huaroto contra la facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, donde se menciona a la educación como “un derecho fundamental intrínseco y medio indispensable para la plena realización de otros derechos fundamentales que desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer”. De esa forma, vemos que, por medio de este derecho, se garantiza el desarrollo de la persona y se permite el logro de otras funciones como en el caso de la mujer, como forma de empoderamiento y superación, el cual analizaremos más adelante.

2.2.3. El desarrollo integral de la persona como finalidad del derecho a la educación

Al respecto, es necesario destacar que la educación tiene un carácter binario, ya que no solo es un derecho fundamental, sino se presenta también como un servicio público, pues como se manifiesta en la sentencia del expediente 00017-2008-PI/TC, caso de la Universidad San Ignacio de Loyola contra los ciudadanos, se configura que “la educación es un servicio público, en la medida que se trata de una prestación pública que explicita una de las funciones fines del Estado”, por lo cual es el mismo gobierno quien debe garantizar su continuidad y también la calidad con la que se brinda.

De esa forma, como derecho fundamental se encuentra reconocido constitucionalmente en nuestro país y en instrumentos de magnitud internacional, lo que otorga a cada individuo la titularidad del mismo al ser inherente a la persona, que, sin importar origen, economía o ubicación deba recibir una educación de calidad; sin embargo, no podría concretarse si no resguardaría su segundo carácter como servicio público, puesto que el Estado organiza el sistema educativo, lo construye y mantiene a las escuelas, capacita a los docentes y asegura su gratuidad en los niveles

básico y el acceso universal, de esa forma, exige la efectividad del gobierno como proveedor y si falla no solo vulneraría un servicio sino afectaría directamente al derecho humano, por lo que ambas dimensiones van conjuntamente. En esa línea, se observa que este derecho no solo se entiende como un conjunto de conocimientos académicos, sino que trasciende una finalidad que comprende un carácter humanista, pues, en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), en su artículo 26°, se señala que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

En concordancia con el artículo 13°.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), el derecho a la educación se define con claridad como un derecho sustantivo orientado al desarrollo integral de la persona humana, la promoción de la dignidad y la construcción de una sociedad fundada en los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Se concibe, así como una herramienta de emancipación individual y cohesión social, que fomenta la autonomía del pensamiento y la acción, así como la participación ciudadana. Además, se presenta como un medio para superar las desigualdades estructurales.

Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño en el artículo 29, establece de manera detallada la finalidad educativa desde una perspectiva de la infancia en los niños, pues pone como eje principal el desarrollo de la personalidad en el infante y la forma de capacitar las habilidades intelectuales, físicas y emocionales. De esa forma, resalta que la instrucción solo debe

basarse en el conocimiento académico, sino en la formación holística en distintos planos como en identidad cultural, respeto de derechos en la sociedad, y un entorno libre de paz y tolerancia, así como un ambiente natural. Como ya se mencionó, nuestro país ratificó varios tratados internacionales, por los que, el derecho a la educación en Perú se encuentra reconocido en la Constitución Política de 1993 y se desarrolla principalmente en el Capítulo II de los Derechos sociales y económicos, por el sentido neoliberal del tiempo de su promulgación, sin embargo, el Tribunal Constitucional, señala que el derecho a la educación es un derecho fundamental. De esa forma, se establece no solo el derecho sino su finalidad:

Artículo 13°. - La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.

Este artículo devela un principio rector del sistema educativo nacional y pone a la educación como medio para alcanzar el desarrollo integral de la persona humana, configurándola como finalidad constitucional y brindando una visión dinámica y progresiva, por lo que es necesario ampliar el término “desarrollo integral”.

2.2.3.1. Desarrollo integral de la persona

La Real Académica Española (DRAE) define el término *desarrollo* como *la acción y efecto de desarrollar o desarrollarse*, asimismo, el concepto del término *integral* refiere a la *comprensión de todos los elementos o aspectos de algo*. De esa forma, es un concepto que propone la formación y realización total del ser humano en todas sus dimensiones equilibradamente, ya que tiene un carácter multidisciplinario, siendo necesario que se consideren las diversas disciplinas que logran

la comprensión integral del mismo, aunque cada persona sea distinta, compartimos aspectos similares respecto a nuestro desarrollo.

Para la Asociación Civil, el desarrollo humano integral se entiende como un concepto holístico, ya que parte de una visión de la persona como un todo constituido por la integración de diversas dimensiones, física, emocional, intelectual, espiritual y social, que hacen posible su realización plena. Este enfoque, también, implica el reconocimiento y respeto de las fronteras personales, es decir, de la individualidad y autonomía de cada ser humano (Santana, 2002). Desde un enfoque jurídico, es el centro del modelo del Estado, obligándolo a garantizar las condiciones que favorezcan su logro y, desde el ámbito educativo, consiste en mejorar y diseñar políticas, así como currículos que se centren en la persona, en valores, habilidades blancas y responsabilidad ciudadana. Asimismo, el reconocido economista Amartya Sen, Premio Nobel de Economía en 1998, propone el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano que evalúan el bienestar individual y social pues como lo manifiesta este desarrollo se puede conceptualizar como una expansión de libertades reales que goza el ser, entre las capacidades fundamentales que nos presenta tenemos:

- a) Dimensión biológica o física: la cual se encuentra relacionada con el bienestar del cuerpo, la salud, la seguridad alimentaria y el crecimiento motriz, pues como manifestaba Tobón, está permite al ser que interacciones con su entorno desde su cuerpo (2006).
- b) Dimensión cognitiva: concierne al pensamiento crítico, la capacidad cognitiva y el poder de razonar y resolver problemas. Esta dimensión es fundamental pues permite al ser comprender el mundo, procesarlo y ejercer su libertad con respeto (Unesco, 2006).

- c) Dimensión emocional y afectiva: se refiere a la capacidad de poder identificar, entender y procesar nuestras emociones y de los demás, para Bisquerra, el desarrollo afectivo es primordial para que el ser humano pueda edificar su propia identidad, su autoestima y poder tener relaciones saludables con la sociedad (2003).
- d) Dimensión social: se vincula con la participación y ejercicio de una ciudadana activa, el respeto por lo demás y la capacidad de diálogo. Según Freire, el desarrollo de la persona incluye una formación para la cohabitación en solidaridad y justicia (1997).
- e) Dimensión ética y espiritual: se manifiesta en los valores y la reflexión moral, dando sentido al actuar humano.
- f) Dimensión estética y cultural: hace referencia al valor y aprecio por el arte, la creatividad, la literatura y la identidad cultural.

En ese sentido, Amartya Sen propone un enfoque abierto y pluralista del desarrollo humano, ya que considera que este debe definirse según las circunstancias y necesidades particulares de cada sociedad. Por su parte, Martha Nussbaum sostiene que el desarrollo humano debe centrarse en garantizar que cada persona tenga la posibilidad real de ejercer sus capacidades humanas, lo que le permita llevar una vida verdaderamente digna (Nussbaum, 2011). Basándose en las ideas de Sen, Nussbaum amplía su propuesta e incorpora otras dimensiones, planteando una lista única y universal de capacidades fundamentales. En su obra *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, identifica diez capacidades centrales que toda sociedad justa debe promover: la vida, la salud corporal, la integridad física, el uso de los sentidos, la imaginación, el pensamiento, las emociones, la afiliación, la interacción con otras especies, el juego y el control sobre el entorno propio. Además, destaca la necesidad de cultivar la imaginación, el respeto mutuo

y la capacidad crítica. Esta perspectiva se alinea con lo establecido en nuestro marco jurídico, que reconoce a la educación como un medio esencial para el desarrollo integral de la persona humana.

La UNESCO promueve un enfoque holístico de la educación al concebirla como un proceso multidimensional orientado a la formación integral de la persona, con conciencia, responsabilidad y compasión. En esa línea, en 1996, el informe *La educación encierra un tesoro*, conocido como Informe Delors, identificó cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a conocer, que implica adquirir los conocimientos necesarios para comprender el mundo; aprender a hacer, que permite enfrentar situaciones reales con competencia; aprender a vivir juntos, orientado a desarrollar la comprensión del otro y la convivencia pacífica; y aprender a ser, que busca formar personas con juicio crítico, sentido ético y sensibilidad social. A partir de esta comprensión ampliada del desarrollo integral de la persona, el derecho a la educación en el Perú, consagrado en el artículo 13 de la Constitución Política de 1993, puede ser interpretado a la luz de estos enfoques contemporáneos. La norma constitucional no se limita a reconocer el acceso a la educación como un derecho individual, sino que establece expresamente que su finalidad es el desarrollo integral de la persona humana, lo que supone una concepción sustancialmente alineada con el enfoque de las capacidades y con la propuesta holística de la UNESCO.

Esta orientación implica que el Estado no solo debe garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino también asegurar que dicho proceso fomente la formación ética, cívica, crítica y emocional de los educandos, reconociéndolos como sujetos de derechos. Además, los principios rectores de la política educativa nacional como la equidad, la calidad, la interculturalidad y la formación en valores evidencian un esfuerzo por materializar esta visión integral. En ese sentido, puede afirmarse que el marco constitucional peruano acoge una concepción ampliada del derecho a la educación, en la que el objetivo no se reduce a la mera

instrucción académica ni a la inserción laboral, sino que se orienta a crear las condiciones necesarias para que toda persona desarrolle sus capacidades y potencialidades en un entorno de libertad, dignidad y justicia. Esta interpretación no solo armoniza con los compromisos internacionales asumidos por el Estado peruano, sino que reafirma el rol de la educación como pilar fundamental para la realización de los demás derechos humanos y para la construcción de una ciudadanía plena y democrática.

2.2.3.2. Educación integral en el currículo nacional

En este marco, se vuelve evidente que para lograr el desarrollo integral de la persona es necesario que se trabaje a partir de una educación integral que abarque todos los aspectos que analizamos y permita a la persona desde su niñez instruirse en todos los sentidos, por ello, cuando nos referimos a la educación integral, el término “integral” nos lleva a la idea de una totalidad, como señala Gervilla (2000), aludiríamos al concepto del desarrollo de cada facultad y dimensión del hombre por completo. El crecimiento armónico del ser humano no basta solo con un proceso educativo sino un aprendizaje con valores, actitudes, comunicación, el desarrollo físico y otros, que integren todas las dimensiones de la persona.

La necesidad de una educación integral es definitiva en nuestra realidad y a lo largo de la historia fue reconocida oficialmente en diversos textos del ámbito legislativo, como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26°.2, nos señala que la educación debe responder al pleno desarrollo del ser, reforzando los derechos y libertades que tenemos. Además, de lograr la empatía, comprensión, tolerancia y amistad de los gobiernos y diferentes grupos como religiosos o sociales. En el principio 7 de la Declaración Universal de los Derechos del Niño, se propone una educación que fomente la cultura general, enfatizando que las condiciones en las que se brinden deben ser de igualdad de oportunidades, para lograr desarrollar aptitudes y el juicio, la

responsabilidad moral y social, para formar un miembro útil en la sociedad. Asimismo, en la Convención de los Derechos del Niño, se señala que la educación debe desarrollar la personalidad de la persona junto a sus aptitudes, de igual manera, se centra en la capacidad mental y física del menos hasta lograr su máximo desempeño, en el artículo 29°.1.

En ese sentido, el Currículo Nacional del Perú, aprobado por el Ministerio de Educación (MINEDU), es respuesta a la finalidad del artículo 13°, no solo se centra en los conocimientos académicos, sino incluye 11 competencias claves que todo estudiante debe desarrollar a lo largo de su trayectoria educativa, abarcando no solo lo cognitivo, sino también lo personal, social, ciudadano y emocional. Entre estas competencias se encuentran la construcción de su identidad, la gestión de sus emociones, la convivencia respetuosa con los demás, el pensamiento crítico y la actuación ética, lo que evidencia una concepción integral del aprendizaje orientada al fortalecimiento de capacidades fundamentales para la vida. De este modo, el currículo se alinea con los principios del desarrollo humano y con el mandato constitucional, al proponer una educación que forma personas íntegras, libres y comprometidas con su entorno.

En coherencia con el marco constitucional y legal, el Estado peruano ha formulado diversas políticas educativas que buscan garantizar una educación centrada en el desarrollo integral de la persona. Entre ellas destaca el *Proyecto Educativo Nacional al 2036*, aprobado mediante Decreto Supremo N.º 009-2020-MINEDU, cuyo objetivo general es “garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas a lo largo de sus vidas”, con el propósito de formar ciudadanos que se realicen plenamente en lo personal, social, cultural y productivo. Este proyecto enfatiza una visión humanista de la educación, promueve la equidad, la interculturalidad, el bienestar socioemocional y el desarrollo de competencias para la vida. Asimismo, el *Proyecto Educativo Regional* (PER) y el *Proyecto Educativo Local* (PEL), como instrumentos de planificación

descentralizada, permiten adaptar esta visión a las realidades territoriales, respetando las particularidades culturales y sociales de cada región. A ello, se suma la *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe al 2030*, que busca garantizar una educación pertinente y de calidad para los pueblos indígenas, fortaleciendo sus identidades y contribuyendo también a su desarrollo integral. En suma, todas estas políticas reflejan el compromiso del Estado peruano con una educación transformadora, inclusiva y centrada en la persona humana, en línea con los principios constitucionales y los enfoques contemporáneos del desarrollo humano.

En la actualidad, para lograr un desarrollo integral con equidad, es fundamental que la educación peruana incorpore de manera transversal el enfoque de género, reconociendo las profundas desigualdades históricas entre mujeres y hombres que persisten desde nuestro pasado y que aún limitan el ejercicio pleno de derechos por parte de las mujeres. La educación tiene, por tanto, la responsabilidad de contribuir activamente a la superación de estas brechas, cuestionando los estereotipos, roles tradicionales y relaciones de poder que reproducen la discriminación y la exclusión. En este marco, el enfoque de igualdad de género ha sido reconocido como uno de los enfoques transversales obligatorios del Currículo Nacional, lo que implica su aplicación en todos los niveles y espacios del sistema educativo. Esta perspectiva no solo enriquece el proceso formativo al promover el respeto, la equidad y la ciudadanía plena, sino que también constituye una condición esencial para el desarrollo integral de niñas, adolescentes y mujeres, permitiéndoles desplegar sus capacidades en condiciones de libertad, autonomía y dignidad.

Asimismo, este enfoque se articula con políticas nacionales como el Plan Nacional de Igualdad de Género (PLANIG 2030), que refuerzan el compromiso del Estado peruano con una educación transformadora, inclusiva y garante de derechos para todas las personas, sin distinción

de género. Por ello, se evita los contenidos no sexistas, el lenguaje inclusivo, clima escolar igualitaria y la orientación vocacional sin estereotipos y se logra, también, en la formación del docente capacitándolos bajo este enfoque y romper estereotipos. Desde la perspectiva de María Pía Molero, exviceministra de la Mujer y reconocida especialista en políticas de igualdad, la educación representa una herramienta fundamental para el empoderamiento de las mujeres y la transformación de las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad de género. En sus intervenciones públicas y en documentos de política del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), Molero sostiene que una educación con enfoque de género permite a las mujeres no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades críticas, fortalecer su autoestima y construir proyectos de vida autónomos, lo cual constituye una expresión clara del desarrollo integral. En el documento *Educación con igualdad: Hacia una escuela con enfoque de género* (MIMP, 2020), se afirma que este tipo de educación “contribuye a eliminar estereotipos, reducir la violencia y garantizar condiciones equitativas para el desarrollo de niñas y adolescentes”, enfatizando que el enfoque de género no es accesorio, sino central para una formación integral. De esta forma, logra el desarrollo integral de las mujeres implica intervenir desde la escuela para cuestionar los patrones socioculturales que limitan sus oportunidades, reconociéndolas como sujetas de derechos con capacidad plena de decisión y participación.

Por su parte, Marcela Huaita, jurista y exministra de la Mujer, ha insistido en la importancia de entender la educación como un derecho clave para el ejercicio de todos los demás derechos, especialmente en el caso de las mujeres. En su obra *Género, derechos y políticas públicas*, Huaita (2012) plantea que la educación debe estar orientada a fortalecer la ciudadanía de las mujeres, promoviendo la igualdad sustantiva y reconociendo sus múltiples identidades. Esta visión se alinea con una concepción de desarrollo integral que no se limita al acceso escolar, sino que exige una

formación que aborde las dimensiones éticas, afectivas, sociales y políticas del ser humano. La autora señala, solo una educación con enfoque de derechos humanos y de género puede romper los círculos de exclusión y desigualdad que afectan a las mujeres desde edades tempranas, especialmente en contextos rurales, indígenas o marcados por la pobreza. Además, advierte que el sistema educativo debe asumir un rol activo en la construcción de relaciones igualitarias, donde las mujeres no sean vistas como destinatarias pasivas, sino como agentes del cambio social. En ese sentido, tanto Huaita como Molero coinciden en que el desarrollo integral de las mujeres solo puede alcanzarse a través de una educación transformadora, inclusiva y comprometida con la igualdad real.

2.2.3.3. Ratificación de tratados internacionales

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979 y vigente desde 1981, representa un hito internacional en la defensa de los derechos de las mujeres, surgió en un contexto histórico donde los movimientos feministas habían cobrado fuerza tras las décadas de 1960 y 1970, exigiendo reformas legales y sociales que aseguraran igualdad real entre hombres y mujeres, además, fue concebida como una respuesta jurídica integral a las múltiples formas de exclusión que históricamente han afectado a las mujeres en todo el mundo.

A diferencia de otros tratados de derechos humanos que abordan de forma genérica la igualdad, la CEDAW parte de una premisa fundamental: la discriminación contra la mujer es estructural, persistente y requiere medidas específicas para ser erradicada. En este sentido, no solo reconoce la existencia de desigualdades, sino que exige a los Estados adoptar políticas públicas, legislaciones y mecanismos de control que eliminen prácticas discriminatorias tanto en la esfera pública como privada. Desde una mirada crítica, este enfoque representa un cambio estructural en

el derecho internacional: se reconoce que el sistema educativo puede ser tanto un espacio de emancipación como de reproducción de desigualdades. No obstante, su implementación ha sido desigual y, en muchos casos, simbólica. Además, aborda la educación como medio para la autonomía de las mujeres, pues no incorpora de manera plena un enfoque interseccional, ya que la realidad de las niñas indígenas, rurales o con discapacidad muchas veces escapa al radar de los informes oficiales de cumplimiento. Dentro de un marco legal internacional, garantiza la igualdad de género en diversos ámbitos, incluyendo la educación, en su artículo 10° obliga a los Estados a eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera educativa, asegurando igualdad de derechos con el hombre en todas las etapas y niveles de la educación, desde la enseñanza preescolar hasta la educación técnica superior.

En 2017, el Comité de la CEDAW emitió la Recomendación General N.º 36, que profundiza en el derecho de las niñas y las mujeres a la educación. Esta recomendación reconoce que, a pesar de los avances legales, persisten barreras estructurales y culturales que limitan el acceso, así como la permanencia de las mujeres en el sistema educativo. Entre estas barreras, se incluyen los estereotipos de género, la violencia en el entorno escolar, la falta de infraestructura adecuada y las responsabilidades domésticas que recaen desproporcionadamente sobre las niñas y mujeres jóvenes. También, insta a los Estados a adoptar medidas específicas para abordar estas barreras, tales como la implementación de políticas educativas inclusivas, la capacitación de docentes en igualdad de género, la revisión de los planes de estudio para eliminar contenidos discriminatorios y la creación de entornos escolares seguros y libres de violencia, y, por último, enfatiza la necesidad de recopilar y analizar datos desglosados por género para monitorear el progreso hacia la igualdad en la educación. En conclusión, La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer reconoce la educación como un derecho fundamental para alcanzar

la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, y establece en su artículo 10° la obligación de los Estados de garantizar el acceso igualitario a todos los niveles educativos, eliminar los estereotipos de género en los contenidos y métodos pedagógicos, y asegurar condiciones equitativas en becas, materiales, orientación vocacional y oportunidades académicas. En este marco, la CEDAW no solo protege el derecho formal a la educación, sino que exige transformaciones estructurales que permitan a las niñas y mujeres superar barreras históricas y culturales que obstaculizan su desarrollo integral. Al posicionar la educación como herramienta clave para la autonomía, la participación ciudadana y la justicia social ofrece un marco normativo esencial para combatir la discriminación desde la escuela y construir sociedades más igualitarias.

Por otro lado, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tiene sus raíces en décadas de lucha de los movimientos feministas y en el reconocimiento gradual, por parte de la comunidad internacional, de que las mujeres han sido históricamente excluidas de los beneficios del desarrollo. Este proceso se remonta a la Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (1995), donde se consolidó la idea de que la igualdad de género es una condición indispensable para el desarrollo. Más tarde, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015) incluyeron metas relacionadas con la educación femenina y la participación política, pero fueron criticados por ser limitados y no cuestionar las causas estructurales de la desigualdad. Con la adopción de la Agenda 2030, en 2015, se dio un paso más ambicioso; el ODS 5 fue consagrado como un objetivo independiente, reconociendo el papel central de la mujer en el desarrollo sostenible. A partir de allí, el enfoque de género fue transversalizado en todos los demás ODS, marcando un compromiso internacional más explícito con la equidad.

En el 2015, fue adoptado por las Naciones Unidas como parte de la Agenda 2030, representan un nuevo paradigma de desarrollo centrado en la sostenibilidad, la equidad y los

derechos humanos, en ese sentido, los ODS pretenden ofrecer un enfoque más amplio e inclusivo, reconociendo que el desarrollo económico no puede lograrse sin justicia social ni sin garantizar los derechos de las mujeres. Sin embargo, desde una mirada crítica, se puede observar que, a pesar de su lenguaje transformador, muchos de los compromisos siguen siendo genéricos y carecen de mecanismos vinculantes que garanticen su cumplimiento real por parte de los Estados. Además, aunque los ODS reconocen formalmente la importancia de las mujeres en el desarrollo sostenible, su implementación ha estado marcada por una desigual capacidad institucional, falta de financiamiento específico con enfoque de género y una escasa integración de los movimientos de mujeres en los procesos de seguimiento. Se ha señalado, también, que la transversalización del enfoque de género en los demás ODS (educación, trabajo, salud, etc.) no siempre ha sido efectiva, lo que evidencia una persistente tendencia a tratar la igualdad como un objetivo aislado y no como un principio estructural.

En suma, los Objetivos de Desarrollo Sostenible han significado un avance importante en la integración del enfoque de género dentro de la agenda educativa global, al reconocer que la igualdad en el acceso, la permanencia y la calidad de la educación es fundamental para el empoderamiento de las mujeres y la construcción de sociedades más justas, no obstante, este reconocimiento formal aún enfrenta retos estructurales que limitan su implementación efectiva, como los estereotipos persistentes, las brechas territoriales y la falta de políticas públicas con enfoque interseccional. Por ello, para garantizar el derecho a una educación con perspectiva de género no solo implica asegurar que las niñas estén en las aulas, sino transformar los contenidos, las estructuras y las condiciones que han perpetuado históricamente su exclusión, ya que solo así la educación podrá cumplir su verdadero rol como motor de equidad y libertad para todas las mujeres.

2.2.3.4. Brechas y desigualdades educativas

En el Perú, las brechas educativas comprenden un conjunto de desigualdades que se manifiestan en el acceso, la permanencia, la calidad y los logros educativos entre diversos grupos sociales, estas brechas son consecuencia de factores estructurales como la pobreza, la ruralidad, la pertenencia étnica y la del género. En ese sentido, las brechas educativas con enfoque de género constituyen un subconjunto particular de estas desigualdades, centradas en las diferencias que afectan de forma específica a mujeres, hombres y personas de género diverso. Aunque, en la Constitución Política del Perú de 1993, en su artículo 14°, reconoce el derecho a una educación sin discriminación, la realidad muestra que las niñas, adolescentes y mujeres especialmente aquellas que viven en zonas rurales, indígenas o en situación de pobreza enfrentan obstáculos persistentes, estas dificultades incluyen el limitado acceso a instituciones educativas, altos índices de deserción escolar, embarazo adolescente, violencia de género en el entorno educativo y estereotipos sexistas que restringen sus posibilidades de desarrollo.

Desde una perspectiva jurídica y de políticas públicas, se han formulado diversos marcos normativos que buscan reducir estas brechas, como las que ya mencionamos anteriormente. Sin embargo, la efectividad de estas normas se ve limitada por prácticas culturales androcéntricas, deficiente infraestructura en zonas rurales, escasa capacitación docente con enfoque de género, y falta de políticas sostenidas de acompañamiento escolar para mujeres en riesgo, generando un círculo vicioso en el cual la falta de acceso a una educación de calidad perpetúa la exclusión social, la pobreza y la desigualdad de género, abordar las brechas educativas desde un enfoque de género implica no solo medir cuántas mujeres acceden a la educación, sino también cuestionar los contenidos curriculares, las prácticas institucionales, la representación de las mujeres en ámbitos

científicos y técnicos, y promover la igualdad sustantiva en el ámbito educativo, pues solo así se puede avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.

a. Brechas territoriales y de infraestructura

A pesar del reconocimiento constitucional del derecho a la educación como un derecho fundamental de carácter universal y progresivo, las diferencias territoriales en la provisión de servicios educativos siguen siendo una expresión concreta de la desigualdad estructural que afecta principalmente a niñas, adolescentes y mujeres jóvenes en zonas rurales, altoandinas y amazónicas, brechas no solo reflejan una distribución inequitativa de recursos, sino que configuran una forma de discriminación interseccional que entrecruza género, territorio y condición socioeconómica. Las condiciones de infraestructura escolar en zonas rurales son visiblemente precarias: aulas construidas con materiales no duraderos, ausencia de servicios básicos como agua potable, electricidad y baños diferenciados, así como caminos inseguros y largos trayectos a pie. Según el Informe Anual de la Defensoría del Pueblo (2022), más del 40 % de locales escolares en zonas rurales carecen de servicios higiénicos adecuados, y en más del 30 % no hay acceso seguro para niñas en edad escolar, lo cual incrementa su vulnerabilidad frente a riesgos como violencia sexual, trata de personas o abandono escolar.

El impacto de la brecha territorial en infraestructura educativa no es neutro: en los contextos rurales e indígenas, las niñas enfrentan mayores obstáculos para acceder y permanecer en el sistema escolar debido a factores culturales, económicos y de seguridad personal (Defensoría del Pueblo, 2022). Desde una perspectiva normativa, el Estado peruano tiene la obligación internacional de asegurar la igualdad en el acceso a servicios educativos sin discriminación por motivos de sexo, origen o lugar de residencia.

La brecha territorial en educación se manifiesta con una realidad entre el área urbana y la rural, donde las condiciones materiales del servicio educativo reproducen históricas desigualdades estructurales, mientras en las ciudades se accede a infraestructura moderna, conectividad digital y docentes especializados, sin embargo, en las zonas rurales particularmente en regiones andinas y amazónicas las escuelas carecen de servicios básicos, como aulas precarias y rutas peligrosas para los estudiantes, afectando especialmente a niñas y adolescentes que enfrentan riesgos adicionales como violencia sexual y abandono escolar.

b. Brecha por nivel socioeconómico

La brecha educativa por nivel socioeconómico constituye una de las formas más persistentes y estructurales de desigualdad en el sistema educativo peruano. Esta brecha se manifiesta en el acceso diferenciado a servicios educativos de calidad, en las tasas de culminación escolar, así como en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral que reciben los estudiantes según su origen económico y social. Los estudiantes de familias con menores ingresos especialmente en áreas rurales, urbano-marginales o indígenas enfrentan condiciones adversas como infraestructuras precarias, materiales educativos insuficientes, ausencia de conectividad digital y docentes con menor capacitación, lo que limita sus posibilidades de prosperar académicamente y reproducen los ciclos intergeneracionales de pobreza y exclusión. Según datos del Ministerio de Educación, casi todos los estudiantes que pertenecen a las familias con mayores ingresos el 90% logran terminar la secundaria, en cambio entre los estudiantes de las familias más pobres, menos del 60% llega a completar ese nivel educativo (MINEDU, 2022).

Esta desigualdad, también, se evidencia en los resultados de evaluaciones, donde los estudiantes de nivel socioeconómico bajo obtienen puntajes significativamente inferiores en comprensión lectora y matemáticas. A ello, se suma la segmentación del sistema educativo, donde

la educación privada de alta calidad es accesible únicamente a las élites, mientras que la población de menores recursos depende de un sistema público con deficiencias estructurales. También, se expresa de manera contundente en la desigualdad entre la educación pública y la privada en el Perú, ya que las instituciones educativas privadas particularmente las de mayores costos ofrecen mejores infraestructuras, acceso constante a tecnología, materiales didácticos actualizados y docentes con mayor formación continua, el sistema público atiende a la mayoría de los estudiantes de bajos ingresos, enfrenta carencias estructurales profundas.

c. Brecha por idioma o interculturalidad

La brecha educativa por idioma e interculturalidad en el Perú refleja una de las manifestaciones más persistentes de exclusión estructural hacia los pueblos indígenas y originario, a pesar de que el país se reconoce constitucionalmente como una nación multicultural y multilingüe, con 48 lenguas indígenas oficialmente registradas además del castellano, siendo que el sistema educativo nacional ha mostrado que el idioma español es la lengua dominante, lo que ha marginado a miles de estudiantes que tienen como lengua materna el quechua, aimara, asháninka u otras lenguas nativas. Según el Censo Nacional del INEI, más de 4 millones de peruanos tienen una lengua originaria como lengua materna, siendo el quechua la más hablada; sin embargo, en muchas zonas rurales y amazónicas, los niños ingresan a la escuela sin comprender el idioma en el que se les enseña, lo cual afecta gravemente su aprendizaje, autoestima y permanencia en el sistema educativo.

Este fenómeno se traduce en mayores tasas de repitencia y deserción escolar entre estudiantes indígenas, como lo ha documentado la Defensoría del Pueblo que advierte que el acceso a una educación intercultural bilingüe es aún limitado, a pesar de estar garantizado por la Ley N.º 27818 – Ley de Educación Bilingüe Intercultural, la que establece en el marco legal para la

Educación Bilingüe Intercultural en el Perú, el reconociendo de la diversidad cultural y lingüística es un valor fundamental, pues el Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas y el plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, diseña un plan nacional de educación bilingüe intercultural para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición de estrategias metodológicas y educativas. Si bien el Estado ha implementado políticas pedagógicas y técnicas como el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe desarrollada por el Ministerio de Educación, existen importantes vacíos como la falta de docentes capacitados en lenguas originarias, materiales educativos adecuados, y mecanismos de seguimiento y evaluación culturalmente pertinentes. Asimismo, La Ley N.º 27818 garantiza el derecho de los pueblos indígenas a participar activamente en la administración de los sistemas e instituciones estatales de Educación Bilingüe Intercultural, así como en los centros y programas de formación de maestros bilingües, reconociendo su rol protagónico en la gestión educativa, también establece que estos pueblos, en coordinación con las autoridades competentes, tienen derecho a crear y gestionar sus propias instituciones educativas conforme a sus valores, conocimientos y visiones del mundo, fortaleciendo así su autonomía cultural. Asimismo, la ley impone al Ministerio de Educación la obligación de promover la incorporación de docentes indígenas hablantes de las lenguas originarias locales en las escuelas, a fin de asegurar un proceso de aprendizaje más efectivo y la preservación de las lenguas y culturas indígenas.

En la práctica, estos mandatos no están debidamente cumplidos, pues existe una fractura entre el derecho positivo y su operatividad material. Respecto a la docencia bilingüe, el déficit es crítico pues, más de 25 mil docentes que deberían dominar una lengua originaria, apenas una

fracción ha sido evaluada y certificada formalmente que, según el MINEDU, aproximadamente el 61% de las plazas docentes en instituciones están ocupadas por docentes monolingües castellanohablantes, mientras que solo el 39% son cubiertas por docentes bilingües. Este déficit de docentes bilingües afecta directamente a la calidad de la educación que reciben los estudiantes indígenas, quienes tienen derecho a una enseñanza en su lengua materna y con pertinencia cultural, la falta de docentes capacitados en lenguas originarias y en enfoques interculturales perpetúa las desigualdades y limita las oportunidades de aprendizaje de estos estudiantes, es fundamental que el Estado peruano tome medidas concretas para cerrar esta brecha, como fortalecer la formación de docentes, garantizar condiciones laborales adecuadas y promover la participación activa de las comunidades indígenas en la gestión educativa.

d. Brecha por género

La brecha de género en la educación peruana ha mostrado avances en términos de acceso y asistencia escolar en los últimos años; sin embargo, persisten desigualdades significativas, especialmente en áreas rurales y en niveles educativos superiores.

- Brecha de Género en la Permanencia Escolar en el Perú

Perseveran brechas significativas de género que afectan la permanencia escolar de las niñas y adolescentes. Esta brecha no sólo limita su trayectoria educativa, sino que perpetúan ciclos de pobreza, exclusión y desigualdad estructural. Uno de los factores más críticos es el embarazo adolescente, que continúa siendo una de las principales causas de abandono escolar femenina, especialmente en zonas rurales y amazónicas, que de acuerdo con la Ley N° 296000 que modifica el artículo 18° de la Ley General de Educación incluye medidas específicas que garantizan la equidad educativa, pues establece que las instituciones educativas no pueden expulsar ni restringir el acceso al sistema escolar de alumnas embarazadas o madres, reconociendo así su derecho a la

permanencia educativa sin discriminación. Asimismo, obliga a las autoridades educativas a adecuar sus servicios a las necesidades específicas de estas adolescentes, lo que puede incluir la implementación de becas, ayudas económicas o medidas de flexibilización horaria que favorezcan su continuidad escolar. Además, las instituciones educativas deben generar indicadores que midan su progreso en la prevención y eliminación de prácticas discriminatorias vinculadas al embarazo o la maternidad temprana. No obstante, en la práctica, la falta de implementación efectiva de esta norma, el estigma social y la desinformación sobre los derechos establecidos continúan siendo factores que empujan a muchas adolescentes a abandonar el sistema educativo, manteniendo así una de las formas más graves de desigualdad estructural de género en el país, ya que la falta de implementación efectiva y el desconocimiento de la ley, no reciben el apoyo necesario para continuar con sus estudios.

Otro factor determinante es la asignación desigual de responsabilidades domésticas arraigada en roles de género tradicionales, siendo una de las formas más naturalizadas de discriminación de género que afecta la trayectoria educativa de las niñas y adolescentes en el Perú. Esta situación tiene raíces socioculturales profundas, donde los estereotipos de género asignan a las mujeres desde temprana edad, el rol de cuidadoras del hogar, asignándole labores de limpieza, cocina, cuidado de hermanos menores o personas dependientes, pues no solo limita su tiempo para estudiar, descansar o participar en actividades extracurriculares, sino que genera una sobrecarga física y emocional que afecta su rendimiento y permanencia escolar. Las niñas en contextos rurales dedican hasta tres veces más tiempo que los varones a tareas no remuneradas del hogar. Esta situación se agudiza en contextos de pobreza, ausencia de servicios de cuidado y falta de corresponsabilidad familiar, lo que convierte a muchas niñas en las madres sustitutas dentro del núcleo familiar, así la responsabilidad doméstica actúa como una forma de exclusión silenciosa

que, si bien no impide el acceso formal a la escuela, sí obstaculiza seriamente la continuidad y calidad del proceso educativo.

Por último, la violencia intrafamiliar y de género representa un obstáculo silencioso pero devastador, siendo que muchas estudiantes enfrentan violencia física, sexual y psicológica en sus hogares o comunidades, lo cual deteriora su bienestar, genera aislamiento, ansiedad y problemas de salud mental que inciden directamente en su rendimiento académico, asistencia y permanencia en el sistema educativo, esta violencia no es un hecho apartado, sino una expresión estructural de la desigualdad de género, en general la violencia sexual ha derivado en numerosos casos de embarazo forzado en menores de edad, muchas veces por parte de familiares o personas cercanas, lo cual refuerza la exclusión escolar y la reproducción de ciclos de pobreza y discriminación.

- Elección vocacional y profesional

La elección vocacional y profesional no es un acto meramente individual o neutro, sino un proceso fuertemente condicionado por estereotipos de género, expectativas familiares, influencias escolares y mensajes sociales que moldean las aspiraciones de niñas y adolescentes, este fenómeno se manifiesta en una clara subrepresentación femenina en carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), donde persisten ideas preconcebidas que asocian estas disciplinas con habilidades "masculinas" como la lógica, el razonamiento abstracto o el liderazgo técnico.

El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología señala que las niñas muestran igual o mayor rendimiento en matemáticas y ciencias; sin embargo, su participación en carreras técnicas o universitarias vinculadas a STEM es baja, según cifras de la SUNEDU, apenas el 30% de las estudiantes matriculadas en carreras de ingeniería son mujeres, y en algunas especialidades como ingeniería mecánica o mecatrónica, el porcentaje no supera el 10%. Esta brecha no se explica por capacidades, sino por barreras culturales

y estructurales. En ese sentido, mensajes como “las niñas no son buenas en matemáticas” o “la tecnología es para hombres” son reforzados por la poca visibilidad de modelos femeninos en estas áreas, la ausencia de políticas escolares no promueve la igualdad vocacional y la orientación con perspectiva de género.

A esto se suma, la influencia de docentes, medios de comunicación, entorno familiar y el currículo oculto que refuerzan roles tradicionales, esta brecha de género en la elección vocacional y profesional no es producto de decisiones libres, sino de condicionamientos estructurales y simbólicos que reducen las opciones reales de las niñas y adolescentes peruanas, pues combatir esta brecha requiere una transformación profunda en la orientación vocacional escolar, políticas afirmativas que promuevan el acceso de mujeres a STEM, de referentes femeninos en ciencia y tecnología, y un sistema educativo que cuestione activamente los estereotipos que limitan el desarrollo del potencial femenino en todos los ámbitos.

- Entorno escolar

El entorno escolar debería ser un espacio seguro y libre de violencia donde niñas, niños y adolescentes puedan desarrollarse integralmente; sin embargo, en el Perú, muchas estudiantes experimentan situaciones de acoso sexual, violencia física y psicológica dentro de sus propios colegios, ya sea por parte de docentes, compañeros o personal administrativo. Esta realidad constituye una expresión sistemática de las desigualdades de género que estructuran la escuela peruana. En el 2022, miles de denuncias de acoso y violencia sexual contra estudiantes se registran anualmente en el Sistema Especializado en Reporte de Casos de Violencia Escolar (SiseVe), siendo las niñas las principales víctimas, estas agresiones no solo lesionan su integridad física y emocional, sino que provocan abandono escolar, aislamiento, bajo rendimiento y graves secuelas psicológicas, lo más grave es que las escuelas encubren, minimizan o silencian las denuncias,

revictimizando a las estudiantes y protegiendo a los agresores, a veces por miedo al escándalo, por prejuicios machistas o por falta de protocolos vulnera el derecho a una educación digna, segura y sin discriminación.

El acoso sexual y la violencia física en los colegios son barreras directas que afectan de manera desproporcionada a las niñas y adolescentes, la tolerancia institucional, la normalización del abuso y el silencio de las autoridades escolares perpetúan estas violencias y refuerzan la exclusión de las estudiantes del sistema educativo, por lo que para combatir esta realidad exige no solo protocolos de atención eficaces, sino una reforma profunda en la cultura escolar que promueva el respeto, la equidad de género y la protección integral de las niñas como sujetos de derecho.

- Contenido y currículo

El currículo escolar y los materiales educativos no son elementos neutros que reflejan las estructuras sociales de poder que, a pesar de los avances en políticas curriculares con enfoque de igualdad, persisten libros de texto, imágenes, ejemplos y discursos pedagógicos que refuerzan roles tradicionales y estereotipos sexistas, que afectan negativamente la autopercepción, aspiraciones y trayectoria educativa de niñas y adolescentes. En ese sentido, el Ministerio de Educación ha evidenciado que, en muchos libros escolares las mujeres han sido graficadas con roles pasivos, secundarios o exclusivamente domésticos como madres, cocineras, enfermeras, mientras que, a los hombres como protagonistas, científicos, líderes o técnicos. Siendo que, en muchos casos, no se promueve una reflexión crítica sobre la igualdad, los derechos sexuales y reproductivos, ni se incorporan enfoques interseccionales que visibilicen la diversidad de experiencias femeninas como las de niñas indígenas, rurales o con discapacidad.

Los materiales educativos son herramientas formativas fundamentales; sin embargo, cuando reproducen estereotipos de género, dejan de promover la igualdad y comienzan a reforzar

formas de exclusión. Para eliminar estos sesgos, es necesario realizar una revisión exhaustiva y constante del contenido curricular, así como implementar procesos de capacitación docente con enfoque de género, que permitan desarrollar materiales educativos que representen a mujeres y niñas en toda su diversidad y potencial, pues solo de esta manera será posible garantizar una educación transformadora y verdaderamente soberana para todas las estudiantes del país.

- Formación docente y su docencia

La figura del docente es central en la construcción de un sistema educativo igualitario, pero la falta de formación especializada en enfoque de género entre el profesorado constituye una de las brechas más profundas del sistema educativo, ya que muchos docentes no solo desconocen los marcos normativos que promueven la igualdad, sino que también reproducen estereotipos sexistas en el aula, lo que limita el desarrollo integral de niñas y adolescentes. Esta situación se evidencia en prácticas pedagógicas que refuerzan los roles tradicionales, asignando tareas según el género. En numerosos casos de violencia de género o acoso sexual dentro del entorno escolar, los docentes, lejos de actuar como garantes de derechos, adoptan posturas de silencio, minimización o incluso responsabilización de las víctimas, lo que no solo perpetúa la impunidad, sino que, además, profundiza la revictimización y normaliza estas formas de violencia en el ámbito educativo. La falta de formación docente en enfoque de género constituye una de las principales barreras para garantizar una educación equitativa y libre de discriminación en el Perú que, a pesar de los avances normativos, como la inclusión del enfoque de igualdad de género en el Currículo Nacional de Educación Básica, muchos docentes carecen de las herramientas necesarias para identificar y abordar las desigualdades de género en el aula.

La Resolución Ministerial N.º 119-2021-MINEDU es fundamental para la formación de los docentes, ya que tiene como finalidad sensibilizar a los futuros docentes sobre la importancia de la

igualdad de género en el ámbito educativo, proveer herramientas pedagógicas que permitan identificar y erradicar prácticas discriminatorias en el aula, y fomentar una cultura institucional que promueva la equidad y el respeto por la diversidad de género en todos los niveles del sistema educativo. También, implementa el enfoque de igualdad de género, con el fin de garantizar una educación más equitativa, este protocolo contempla la incorporación transversal del enfoque de igualdad de género en el Diseño Curricular Básico Nacional para los programas de estudio de formación inicial docente; la implementación de acciones formativas dirigidas a docentes en ejercicio que fortalezcan sus capacidades en materia de igualdad de género asegura la correcta aplicación del enfoque. Finalmente, el establecimiento de indicadores de monitoreo y evaluación que permite medir los avances en su implementación, con estos componentes, el protocolo busca reducir la brecha de género en el sistema educativo desde su base formativa. Al fortalecer la formación docente con un enfoque de igualdad de género, se contribuye a crear entornos educativos más inclusivos y equitativos, lo que es esencial para cerrar las brechas de género en el sistema educativo peruano. A pesar de estos esfuerzos, persisten desafíos en la implementación efectiva de estas políticas, pues es fundamental que se fortalezcan las estrategias de formación docente, se garantice la asistencia técnica oportuna y se promueva una cultura institucional que valore y practique la igualdad de género en todos los niveles del sistema educativo.

En conclusión, las brechas de género representan una manifestación estructural de la desigualdad que persiste en diversas esferas de la sociedad, desde el acceso a la educación hasta la participación política, económica y cultural. Estas brechas no solo reflejan la exclusión histórica de las mujeres, sino que perpetúan relaciones de poder desiguales que afectan su autonomía y desarrollo integral. A pesar de los avances normativos y de las políticas públicas implementadas

en las últimas décadas, las estadísticas y realidades cotidianas demuestran que la igualdad formal aún no se traduce en igualdad real, por lo que para superar las brechas de género se requiere un compromiso sostenido del Estado y de la sociedad para transformar los patrones socioculturales discriminatorios, garantizar el ejercicio efectivo de los derechos y promover la equidad como principio transversal en todos los ámbitos, pues solo a través de un enfoque interseccional e inclusivo será posible construir una sociedad verdaderamente justa e igualitaria.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo, Alcance y Métodos de Investigación

3.1.1. Enfoque de Investigación

Al ser un fenómeno interdisciplinario (relacionado la literatura con el derecho), nuestro enfoque de la Tesis es de naturaleza cualitativa, Hernández resalta que: los estudios cualitativos pueden desenvolverse en incógnitas e hipótesis precedentemente, durante o posteriormente de la recolección y el estudio de los datos (...). La acción investigadora es más de manera dinámica entre uno y otro sentido: entre los hechos y su exégesis.» (p.7). Es el objeto principal el uso de la cavilación, estudios y explicación de la información obtenida. Asimismo, la doctrina coincide en lo siguiente:

Esta investigación consiente en hacer una investigación completa de cualquier problema legal, ya sea de carácter normativo, socio jurídico o integral. Va más relacionado con la teoría tridimensional del derecho de Miguel Reale y con tan solo aplicarlo se puede hacer contribuciones al impulso del ordenamiento jurídico y de la administración de justicia y equidad que tanto queremos para nuestra sociedad (Palacios, Romero & Ñaupas, 2016, p. 137).

Como lo mencionado en la cita, evidencia que el enfoque cualitativo usado en el siguiente estudio es de análisis interpretativo y argumentativo, pues nos ayudó a profundizar, analizar e interpretar la educación que recibían las mujeres a partir de la obra *Aves sin nido*.

3.1.2. Tipo de Investigación General

La presente tesis presenta con dos tipos de investigación general, básica y exegética:

Según Rodríguez, el tipo de investigación general será básico, dado que el enfoque estará orientada a la investigación de nuevos saberes y diferentes terrenos de investigación sin un fin práctico, concreto e inmediato. El investigador trabaja más en conocer y mejorar las relaciones entre los fenómenos sin preocuparse por la utilización práctica de sus descubrimientos (p.36). Brindando nuevos conocimientos generales y teóricos para el conocimiento de derecho a la educación, de Clorinda Matto de Turner a su obra *Aves sin nido*.

El Tipo de Investigación general será exegética, ya que Aranzamendi afirma que; proporciona una dirección de estudios y lógica jurídico de tipo exegético, ya que el abogado se aproxima al discernimiento de la ley a través del análisis jurídico (p. 91-92). Es que, en nuestra tesis, se explica en concreto la obra *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner.

3.1.3. Tipo de Investigación Jurídica

a. El tipo de investigación es Histórico Jurídico, pues, en nuestra investigación, nos permitió indagar el pasado (recurriendo a la historia) buscando pistas que nos oriente durante el tiempo. Al respecto, Aranzamendi comentó lo siguiente:

La historia es la memoria de las sociedades humanas, por lo que el discernimiento de cualquier tiempo histórico contribuye a la comprensión del pasado y del actual de la humanidad, con este tipo se hace un seguimiento auténtico crítico, razonado y analítico de una o varias instituciones, hechos y fenómenos jurídicos de una manera retrospectiva, y longitudinalmente. Destacando sucesos relevantes como la producción de la jurisprudencia y legislativa de las culturas a través del Derecho (Aranzamendi, 2013, p. 77).

Nuestro caso de investigación se puede demostrar que la investigación es de naturaleza histórica, pues se realizó una exposición de las instituciones jurídicas que tuvieron lugar en la historia, explicando hechos y acontecimientos a través del tiempo.

b. El tipo de investigación es Descriptiva, ya que tiene a explicar el problema y aportar conocimientos a cerca del caso investigado. Asimismo, el doctrinario Aranzamendi (2013) señala que implica describir los fragmentos y características primordiales de fenómenos fácticos del Derecho, (...) su método es la lógica metódica. De acuerdo con esta tipología, nuestra tesis describió fenómenos facticos relatados en la fuente de investigación.

3.1.4. Métodos de Investigación Jurídica

El doctrinario Ramos (2005) nos brindó aportes teóricos mencionando que; el método se aproxima la norma en ambos tiempos, la primera es cuando se indaga y la segunda es cuando se descifra (p.101). Es que este contexto señala los métodos que consideramos pertinentes en nuestra investigación:

a. Método de Investigación Jurídica Teórica

Analizando dentro del mismo, la doctrina señala que:

Consiste en hacer contribuciones teóricas al derecho, establecer nociones que se desenvuelvan en un determinado sistema, método o disciplina jurídica. Asimismo, se le denomina con el nombre de investigación teórica fundamental o dogmática, pues consiste en exponer nuevas teorías, modificar o discutir, aumentar los conocimientos filosófico de carácter legal, pero sin diferenciar ningún rasgo práctico (Aranzamendi, 2013, p.93).

Este método evidenció que nuestra tesis hizo un análisis teórico del derecho de las mujeres a la educación en el siglo XIX, tal como se describe en *Aves sin nido* de 1889 de Clorinda Matto de Turner, haciendo un cuestionamiento al aprendizaje jurídico vigente.

b. Método de Investigación Jurídica Sociológico

La investigación emplea la metodología de investigación jurídica sociológico, es donde se analiza las problemáticas jurídicas considerando el contexto como factor primordial, señalando la doctrina lo siguiente:

El método sociológico funcional consiste en un criterio de que el derecho no es posible sin una clara comprensión del ambiente social, debido a que analiza los desacuerdos de la aplicación de las leyes en la sociedad como instrumento de norma y control social, a fin de establecer la aceptación o disconformidad de las leyes (Aranzamendi, 2013, p.94-95).

Dentro de nuestro estudio, demostramos que en los términos interdisciplinarios cumplen los fines asignados a hechos sociales que se describen en la obra materia de investigación.

c. Método de Investigación Materialista Dialectico e Histórico

Justificamos la presencia del método de investigación materialista dialectico e histórico, que según Aranzamendi (2013), el científico no se queda en el escueto nivel representativo de los hechos, sino que incluye lo propio del fenómeno jurídico para revelar sus métodos y establecer vínculos entre distribución, altercado de clases sociales, entre el Estado y el poder, etc. (p. 95). Debido a que el análisis de los hechos descritos en la obra *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner sirvieron como reflejo de las circunstancias en las que existió el derecho a la educación en el siglo XIX.

3.1.5. Métodos de Interpretación Jurídica

a. Método Histórico

Esta investigación se llevó a cabo gracias a la reconstrucción de la intención del legislador, ya que utilizamos diferentes herramientas en donde se preservaron la información. Asimismo, Ramos señaló lo siguiente:

El método de interpretación jurídica histórico es un método que intenta reformar la intención del legislador histórico, es decir, el legislador preparó y aprobó la ley en un momento fijo (...). La Historia del Derecho se ha beneficiado mucho de las fuentes que acoge el método histórico, a partir de ello, las ideas que fluyen en los debates, discursos parlamentarios, ponencias, proyectos, etc., habrá de explicarse desde un cuadro cultural de la época (Ramos, 2007, p. 164, 166). Por lo tanto, en este caso en concreto, se reconstruyó los precedentes históricos a la educación, a través de la legislación empleando la obra *Aves sin nido*.

a. Método Sociológico

El uso de textos jurídicos, doctrina y jurisprudencia respaldan la investigación que tiene una vinculación con el entorno social, asimismo, Ramos afirma lo siguiente:

Este método se diferencia de los demás porque se aleja del estilo habitual de razonamiento y se ubica en el aspecto del espectador. Ofreciendo un amplio terreno de crecimiento, se realiza una lectura sociológica de la ley y de las otras fuentes de origen como la jurisprudencia, legislación, doctrina o costumbre que agranda la ciencia jurídica y abre puertas al realismo normativo (Ramos, 2007, p. 170).

Bajo esta premisa, incluimos este método, toda vez que es necesario para poder interpretarlo las normas que regían en aquel entonces por la forma de la sociedad que constituía y como esta se encontraba dinamizando.

b. Método del Movimiento de Derecho y Literatura

Bajo este método analizaremos legalmente los textos literarios a como emplear, también, el análisis literario a textos legales desde una perspectiva realista.

3.2. Diseño de investigación

El diseño de nuestra investigación es no experimental, Hernández (2010) señala lo siguiente; el estudio realiza sin el manejo de variables o categorías y en lo que solo se analizan los fenómenos en su habitud natural para luego examinarlo. Asimismo, el diseño no experimental se divide en dos, que se diferencian por el tiempo de la colección de datos: investigaciones prolongadas, transversales o investigaciones transaccionales. En el caso en concreto de las variables, las cuales hemos investigados tienen esta definición y características, la misma que no se ha manipulado las variables ni muchos menos se ha trabajado de manera independientes las variables, ya que el objeto es relacionarlas y mirar cómo se manifestará en un argumento detallado.

Por lo tanto, los propósitos analizados en nuestra tesis se ajustan con el diseño longitudinal, en el cual Hernández (2010), quien señala que para diferentes estudios en los cuales se juntan datos en diferentes puntos de la estación, se realiza las secuelas acerca del progreso, sus causas y sus consecuencias (p. 158), pues desde una perspectiva teórica este método nos permite el análisis de texto, del discurso y contenido del mismo en relación a la obra literaria *Aves sin nido*, en el cual comprende una interpretación del mismo.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

3.3.1. Técnicas de Recolección de Datos

Para la investigación, la técnica de recolección de datos, al ser un método cualitativo, el cual sirvió recopilar información a través de la técnica revisión documental, realiza una

investigación profunda de una manera adecuada, seleccionando cuidadosamente las fuentes que usamos, revisando y clasificando, ya que, ello dependió los resultados de nuestra investigación. Los documentos que usamos como fuentes de datos, fueron libros, leyes, normas, proyectos de trabajos, clasificándose en documentos oficiales y personales, ya que al ser documentos oficiales que son emitidos por instituciones en este caso el Congreso de la Republica del Perú y el estado peruano, mientras que los documentos personales son la biografía y autografía de la autora Clorinda Matto de Turner, todas, siendo producciones meramente escritas.

Igualmente, se usó la técnica de observación en la revisión de documentos, la cual fue realizar una recolección documentaria sobre la bibliografía de la autora, sus principales aportes a la literatura femenina peruana para luego realizar un análisis y entrelazar con el derecho a la educación.

3.3.2. Instrumentos de Recolección de Datos

Se utilizará el instrumento de ficha de revisión documental tanto bibliográfica como textual pues sirvió en perfección a la técnica escogida, ya que se trabajó con la identificación, recolección de información y análisis de la obra literaria, libros, ensayos, leyes y normas relacionado con el hecho y contexto.

3.4. Técnica de análisis de datos

Respecto a la técnica de análisis de datos el autor Vara Horna (2015), explica que es una herramienta válida para recaudar información científica. Posteriormente, para ordena los datos, es imprescindible examinarlos cualitativa o cuantitativamente, el cual dependerá de su naturaleza de datos. A fin de obtener, los efectos de la investigación, es necesario estudiar la data (p.459). En

esta misma línea, nuestro estudio es de análisis de datos cualitativo, ya que, en toda la investigación, estudia sobre un material, bibliográfico, doctrinario y literario.

3.5. Aspectos Éticos

El estudio estará evaluado por el Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Continental. El proceso de recolección de datos se ejecutará posterior a su aprobación. Asimismo, no se aplicará el consentimiento informado por tratarse de un estudio documental.

3.6. Análisis crítico de la novela *Aves sin nido*

La novela *Aves sin nido* permite comprender cómo Clorinda Matto de Turner denunció un sistema legal que, lejos de garantizar derechos, estructuraba la exclusión bajo una aparente legalidad. A través de los personajes femeninos, se evidencian limitaciones sociales, culturales y jurídicas que impedían a la mujer el acceso a una educación real y transformadora. Aunque existían normas que teóricamente reconocían el valor de la educación, en la práctica esta se reservaba a una minoría privilegiada, consolidando un modelo de poder excluyente. Esta contradicción nos revela que el Estado del siglo XIX enunciaba principios progresistas, pero los anulaba en su ejecución cotidiana, permitiendo que la misma ley ampare prácticas de marginación, esta tensión se expresa en la idea clave de que “el Estado decía una cosa, pero hacía otra, y la misma ley lo permitía”. En esa línea, la novela se articula directamente con el objetivo general de esta investigación, al mostrar cómo el derecho a la educación fue históricamente condicionado y negado a las mujeres, afectando el cumplimiento de una finalidad esencial del Estado, hoy recogida en la actual Constitución Política del Perú.

Desde esta perspectiva, la novela *Aves sin nido* funciona como un instrumento crítico que visibiliza cómo las estructuras patriarcales y coloniales operaban a través del derecho,

consolidando jerarquías de género, clase y etnia. En consonancia con el primer objetivo específico de esta investigación se evidencia que, las mujeres no eran consideradas sujetos plenos de derechos, y que su acceso al conocimiento estaba limitado al ámbito doméstico y moralizante. Matto de Turner retrata este panorama con una lucidez que desborda su tiempo: muestra cómo el derecho, si no está vinculado a la justicia sustantiva, puede convertirse en un instrumento de exclusión., asimismo, anticipa una crítica que hoy sigue vigente; la educación no puede entenderse únicamente como instrucción técnica, sino como medio para formar personas libres, autónomas y capaces de transformar su realidad. Por tanto, la obra trasciende la ficción, convirtiendo a la literatura en un vehículo de crítica social y jurídica.

En relación con el segundo objetivo específico, la evolución normativa del derecho a la educación desde el siglo XIX hasta la Constitución de 1993 ha sido significativa en lo formal, pero limitada en su aplicación real. Aunque el artículo 13 de la Carta Magna reconoce la educación como derecho fundamental orientado al desarrollo integral de la persona, este mandato no se ha traducido en políticas públicas efectivas, especialmente para mujeres rurales, ya que persisten brechas en acceso, permanencia y calidad educativa, lo que evidencia una preocupante continuidad entre el escenario denunciado por Matto de Turner y la actualidad, logrando que la paradoja persista: el deseo de educarse existe, pero las condiciones sociales lo impiden. En la novela, las mujeres aspiran a aprender y liberarse, pero son excluidas por un sistema que reproduce su subordinación. Más de un siglo después, muchas niñas enfrentan obstáculos similares como la pobreza, la violencia de género, el embarazo precoz y la ausencia del Estado. Aunque el marco legal ha cambiado, las estructuras que restringen el ejercicio efectivo del derecho a la educación de una u otra manera siguen vigentes.

En suma, *Aves sin nido* constituye una pieza literaria esencial para comprender la persistencia histórica de las desigualdades educativas y de género en el Perú. Su análisis desde el enfoque Derecho y Literatura permite visibilizar que el desarrollo integral de la persona humana no puede alcanzarse si se mantienen intactas las estructuras que niegan o limitan el derecho a educarse. La novela no solo ilumina las fallas del siglo XIX; también, nos obliga a mirar críticamente el presente, recordándonos que ningún avance normativo será suficiente si no se traduce en transformaciones reales para quienes siguen siendo las principales víctimas de la exclusión: las mujeres pobres, rurales e indígenas. En este contexto, la literatura cumple un rol fundamental al recordarnos que el derecho no debe entenderse solo como un conjunto de normas, sino como un instrumento vivo que debe responder a las realidades humanas. Solo así, el derecho a la educación dejará de ser una promesa legal para convertirse en una herramienta concreta de justicia social.

Conclusiones

La presente investigación ha demostrado que la obra *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner constituye un aporte fundamental para el análisis del derecho a la educación de la mujer como medio para el desarrollo integral de la persona humana, especialmente al ser situada en el contexto histórico y normativo peruano desde el siglo XIX hasta la Constitución Política del Perú de 1993. Este estudio interdisciplinario, que combina el análisis jurídico y literario, ha permitido evidenciar cómo las limitaciones sociales y legales reflejadas en la novela muestran las barreras estructurales que restringieron la educación femenina, condicionando el desarrollo pleno de las mujeres en una sociedad marcada por el patriarcado y la desigualdad.

En relación con el primer objetivo específico, el análisis jurídico-literario de *Aves sin nido* permitió comprender con profundidad las restricciones impuestas al derecho a la educación de la mujer y su rol social en el Perú decimonónico. La novela no solo refleja una realidad histórica de exclusión y marginalidad, sino que también cumple una función crítica al cuestionar las normas, prácticas y valores que sostenían esa exclusión. Esta aproximación literaria enriqueció la comprensión jurídica al aportar una dimensión humana y cultural al derecho, permitiendo visibilizar las consecuencias prácticas y simbólicas que las limitaciones educativas tenían en el desarrollo integral de la mujer como persona.

En cuanto al segundo objetivo específico, se analizó la evolución normativa del derecho a la educación de la mujer en el Perú, destacando cómo las transformaciones legales y políticas desde el siglo XIX hasta 1993 fueron incorporando progresivamente principios de igualdad y reconocimiento de derechos fundamentales. Esta evolución normativa fue contextualizada en relación con el desarrollo integral de la persona humana, resaltando la importancia de una

educación accesible y no discriminatoria para garantizar la plena realización personal. Sin embargo, se evidenció que, pese a los avances legislativos, persisten desafíos relacionados con la implementación efectiva de estas normas, dada la persistencia de estereotipos, desigualdades estructurales y resistencias culturales.

El cumplimiento del objetivo general se logró al integrar ambas perspectivas tanto jurídicas como literarias para ofrecer una comprensión más amplia y profunda del derecho a la educación de la mujer en el Perú. La obra *Aves sin nido* funcionó como un referente crítico que ilumina las injusticias históricas y orienta la reflexión sobre la necesidad de políticas públicas y prácticas educativas que promuevan la igualdad de género y el desarrollo integral. Asimismo, se reconoció la importancia de interpretar el derecho no solo como un conjunto de normas, sino como un fenómeno social y cultural que requiere un análisis interdisciplinario para su adecuada aplicación y evolución.

Finalmente, esta tesis contribuye al campo del derecho y la educación al evidenciar que garantizar el derecho a la educación de la mujer es fundamental para promover su autonomía y desarrollo integral, lo que, a su vez, fortalece la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Se concluye que la transformación de patrones socioculturales discriminatorios y la consolidación de un enfoque interseccional e inclusivo en las políticas educativas y jurídicas son imprescindibles para cerrar las brechas de género y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos humanos. En consecuencia, se recomienda continuar desarrollando investigaciones que integren enfoques multidisciplinarios, así como fortalecer la formación docente, la revisión curricular y la implementación de normativas con perspectiva de género, con el fin de materializar en la práctica los avances normativos y contribuir a la igualdad real en el acceso y calidad educativa para todas las mujeres peruanas.

Recomendaciones

Primera. Se recomienda al Ministerio de Educación (MINEDU) y a la SUNEDU diseñar e implementar una política educativa con enfoque de género e interculturalidad en todos los niveles del sistema educativo nacional, con el objetivo de fortalecer tanto el marco normativo como el pedagógico del currículo, asegurando su integración transversal. Esta política debe priorizar especialmente a las zonas rurales, andinas y amazónicas, donde las niñas y adolescentes indígenas enfrentan múltiples formas de exclusión. Asimismo, es fundamental que el MINEDU fortalezca la formación inicial y continua de los docentes en perspectiva de género, derechos humanos y literatura crítica, para que cuenten con herramientas que les permitan identificar, prevenir y cuestionar prácticas sexistas dentro del aula. Esta formación también debe incluir estrategias pedagógicas basadas en el análisis de textos literarios que aborden las desigualdades sociales y culturales, promoviendo así una educación más equitativa, reflexiva y transformadora.

Segunda. Al Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), se le recomienda promover campañas de sensibilización y educación comunitaria sobre igualdad de género y derechos educativos, estas campañas pueden incluir contenidos difundidos en medios tradicionales y digitales, actividades en escuelas, municipios y centros comunales, con la finalidad que visibilicen las brechas de género en la educación y promuevan el desarrollo de una cultura de igualdad.

Tercera. Al Ministerio Público, debe asumir un rol más activo en la vigilancia y sanción de actos que obstaculicen el acceso y la permanencia de niñas y adolescentes a los colegios, con énfasis en la defensa del derecho a la educación y la prevención de la violencia de género, especialmente en contextos rurales e indígenas donde persiste la violencia estructural. Esto incluye investigar con celeridad los casos de violencia sexual, embarazo forzado, explotación infantil o

trata que afecten el ejercicio del derecho a la educación, ya que el acceso a la justicia efectiva es indispensable para cerrar las brechas de género y garantizar una vida digna libre de violencia para todas las mujeres.

Cuarta. Se recomienda a las Universidades del Perú, incorporar en los cursos de formación jurídica como Derecho Constitucional, Derechos Humanos o Filosofía del Derecho, espacios de análisis interdisciplinario que incluyan obras de la literatura social peruana, con el fin de reflexionar sobre la función del Derecho en contextos de desigualdad histórica, un claro ejemplo es la obra *Aves sin nido*, pues permite cuestionar los límites del orden jurídico frente a realidades de opresión estructural, este tipo de formación contribuye a que los futuros abogados no solo dominen las normas, sino que también comprendan su impacto en la vida de las personas, especialmente de los sectores más vulnerables, y se comprometan con una práctica profesional orientada a la equidad y la justicia social.

Referencias Bibliográficas

- Abramovich V. & Courtis, C. (2002). *Los derechos Sociales como derechos exigibles*. Madrid
- Alcalde, M. C. (2010). *The Woman in the Violence: Gender, Poverty, and Resistance in Peru*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Alvites, E. (2017). Protección constitucional de la educación en Perú. *Estudios Jurídicos y Jurídico Legales*, 697–720.
- Alvites, E. (2018). La constitucionalización del ordenamiento jurídico peruano: avances y obstáculos del proceso. *Derecho PUCP*, 361-390.
- Arango Burgos, A. (2019). *Lo jurídico como literario: una aproximación teórica* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional Uninorte.
- Arango- Keeth, F. (2000). Del ángel del hogar a la obrera del pensamiento: Construcción de la identidad sociohistórica y literaria de la escritora peruana del siglo diecinueve. *Revista Historia de las Mujeres*, Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina (CEMHAL).
- Aranzamendi, L. (2013). *Instructivo teórico- práctico del diseño y redacción de la Tesis en Derecho*. Lima, Grijley
- Banco Mundial. (2006). *Por una educación de calidad para el Perú: Estándares, rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento Banco Mundial.
- Barisone, J. A. (2010). *Tradición y modernidad en las novelas de Clorinda Matto de Turner*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

- Barrig, M. (1993). *Liderazgo femenino y violencia en el Perú de los 90*. Debates En Sociología, (18), 89-112.
- Basadre, J. (1981) *peruanos del siglo XIX*. Lima: Ediciones Rikchay Peru.
- Basadre, J. (1969). *Historia de la República del Perú (1822–1933)*. Lima: Lima: Editorial Universitaria
- Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxième Sexe* (Vols. I–II). Paris: Gallimard.
- Berg, M. (1997). *Clorinda Matto de Turner: Periodista y crítica. Las desobedientes: Mujeres de nuestra América*. Bogotá: Panamericana Editorial
- Berg, M. (1992). *Clorinda Matto de Turner (1852–1909): escritoras de Hispanoamérica*. Bogotá: Siglo Veintiuno
- Botero, A. (2016). *El Quijote y el Derecho: las relaciones entre la disciplina jurídica y la obra literaria*. Revista Jurídica Universidad Autónoma De Madrid, (20).
- Carreras, M. (1996). Derecho y literatura. *Persona y Derecho*, (34), 33–61.
- Cevasco Farfán, G. (2016). La educación, clave para la autonomía de las mujeres. *Tarea*, (91), 64–68.
- Chang-Rodríguez, R., & Velázquez Castro, M. (2017). *Historia de las literaturas en el Perú*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Colquehuanca-Usedo, I., & Ortiz del Carpio, J. A. (2022). Reformas educativas en el Sur: la educación de la mujer puneña entre 1850 y 1941. *Revista Revoluciones*, 4(10), 76-98.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2017). *Las mujeres indígenas y sus derechos humanos en las Américas*. Organización de los Estados Americanos.

- Congreso de la República del Perú (1993). *Constitución Política del Perú*. Diario Oficial El Peruano.
- Congreso de la República del Perú (1822). *Ley de Instrucción Primaria*. Imprenta del Estado.
- Congreso de la República del Perú (1852). *Código Civil del Perú*. Imprenta del Estado.
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Cornejo, C. H. (2014). *El pensamiento de las mujeres ilustradas y la educación femenina en el debate de laicización del estado peruano decimonónico (1870 – 1899)*. (Tesis de doctorado) Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Cornejo Polar, A. (2021). *Literatura y sociedad en el Perú: la novela indigenista*. Centro de Estudios Literarios Antonio Cornejo Polar - Latinoamericana Editores.
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Informe N.º 005-2020-DP: Supervisión de denuncias por violencia sexual en zonas indígenas*. Lima: Defensoría del Pueblo.
- Del Águila, A. (2003). *Los velos y las pieles. Cuerpo, género y reordenamiento social en el Perú republicano (Lima, 1822-1872)*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Del Campo, J. B., Torre, A. B., Fuentes, M. C. P., & Zubizarreta, S. C. (2005). Potenciación De La Lectura En Estudiantes Universitarios Planteamientos Para Un Reto De Futuro. *International Journal Of Developmental And Educational Psychology*, 2(1), 91-105.
- Denegri, F. (1996). *El abanico y la cigarrera: La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú (1860–1895)*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.

- Díaz, P. V. (2011). *Historia de las escuelas normales en el Perú y las políticas educativas*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Encuesta Nacional de Hogares – ENAHO. (2021). *Acceso a tecnologías y conectividad en el sistema educativo peruano*. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).
- Encinas, J. (1986). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Eumed.Net. (enero de 2000). Diccionario. Portal Virtual Eumed.Net.
- España, J. (2005). El papel de la literatura en la Construcción del conocimiento en América Latina. *La Colmena*, (46), 26-32.
- Favre, H. (1998). *El indigenismo* (colección popular). Fondo de Cultura Económica.
- García, F. (1879), *Diccionario de la Legislación Peruana*, segunda edición. Nancy: Typographie G. Crépin-Leblond.
- Ghersí, E. P. (2008). *Pensamientos y prácticas feministas en el Perú: La poesía limeña de los 80 y 90* [Tesis doctoral, Universidad de Florida].
- Guardia, S. B. (2012). *La escritura femenina en el Perú del siglo XIX*. Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina (CEMHAL).
- Guardia, S. B. (2022). *La educación de las mujeres en el Perú*. Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina (CEMHAL).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

- Hernández, W. (2019). *Género en el Perú: nuevos enfoques, miradas interdisciplinarias*. Lima: Universidad de Lima.
- Huapaya, R. (2015) Concepto y Régimen Jurídico del Servicio Publico en el Ordenamiento Público peruano. *IUS ET VERITAS* (50), 368-397
- Itatí, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista argentina de sociología*, 7(4), 11-46
- Jiménez, M. y Caballero, R. (2015). El Movimiento Derecho y Literatura: aproximaciones históricas y desarrollo contextual. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 50-59.
- Mac-Lean y Esteno, R. (1944), *Sociología Educacional Del Perú*. Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Maletta, H. (2009). *Epistemología Aplicada: Metodología y Técnica de la Producción Científica*. Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú, Universidad del Pacifico- Primera edición, Lima.
- Mamani, I. A. (2021). *Derecho y literatura: Aproximación a los derechos humanos desde las obras de José María Arguedas* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional de la UNAP.
- Mannarelli, M. E. (1999). *Sexo y sociedad en el Perú republicano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Mannarelli, M. E. (2018). *La domesticación de las mujeres: patriarcado y género en la historia peruana*. Lima: La Siniestra.

- Mansbridge, J. (1995), *What is the feminist movement?*, in Ferree, Myra M; Martin, Patricia. *Feminist organizations: harvest of the new women's movement*, Philadelphia: Temple University Press, pp. 27–34,
- Marcone, J., & Portugal, J. A. (Coords.). (2022). *La narrativa peruana contemporánea. Cuento y novela (1920-2000)*. En *Historia de las literaturas en el Perú* (Vol. 5). Casa de la Literatura Peruana & Fondo Editorial PUCP
- Marí, E. E. (1998). *Derecho y Literatura: Algo de lo que sí se puede hablar, pero en voz baja*. Edición digital a partir de Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho. Actas del XVIII Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Filosofía Jurídica y Social (Buenos Aires, 1977), núm. 21, vol. II, pp. 251-287
- Mariátegui, J. C. (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- Mattalia, S. (2003). *Mascaras suele vestir. Pasión y revuelta: escritura de mujeres en América Latina*, Iberoamericana Editorial Vertuet.
- Matto de Turner, C. (1889). *Aves sin Nido*. Imprenta del Universo de Carlos Prince. Lima
- Ministerio de Cultura. (2022). *Factores asociados al hábito lector y las prácticas lectoras en personas jóvenes y adultas*. www.perulee.pe.
- Ministerio de Cultura. (2023). *Estudio exploratorio sobre la incidencia de la lectura en el Perú*. www.perulee.pe.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Ley de Reforma Magisterial*. Lima: Congreso de la República del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Informe sobre condiciones laborales y desempeño docente*. Lima: MINEDU.

- Ministerio de Educación. (1861). *Reglamento General de Instrucción Pública*. MINEDU
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (1855). *Ley Orgánica de Instrucción*.
- Morales L. (2021). *El movimiento Derecho y Literatura: una solución para los casos difíciles* [Tesis para Profesional en Filosofía y Letras]. Universidad de Caldas., Manizales.
- Morales, L. M. y Cárdenas, L. (2023). La influencia del movimiento Derecho y Literatura en las capacidades de los jueces: el caso de Lolita. *Jurídicas*, 20(1), 158-182.
- Muñoz Cabrejo, F., & Monzón Rodríguez, F. M. (2024). *La igualdad de las mujeres en la República: Una promesa por cumplir*. Ministerio de Cultura - Proyecto Especial Bicentenario de la Independencia del Perú.
- Muñoz, F. & Barrientos V. (2019). *Un bosquejo de feminismo(s) peruano(s): los múltiples desafíos*, Género y mujeres en la historia del Perú. Del hogar al espacio público. Lima: PUCP, pp. 441-462.
- Nieto Vélez, A. (1956). *El derecho a la Educación y la legislación peruana en el siglo XIX*. Pontificia Universidad Católica del Perú- Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. 4-55
- Nussbaum M. (2002), *Las mujeres y el desarrollo Humano*. Herder Editorial.
- Obando, A. (2022). *La relación entre el Derecho y la Literatura*. Iuris Dictio, 8
- Ojeda Zaga, M. C. (2010). La necesidad y el valor de vincular la Literatura con el Derecho. *Foro Jurídico*, 10, 322–326.
- Organización de los Estados Americanos. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*.

- Ost, F. (2006). El reflejo del Derecho en la literatura. *En Revista Peruana de Derecho y Literatura*, 29, 333–348.
- Oviedo, J. M. (2012). *Historia de la literatura hispanoamericana 2: Del Romanticismo al Modernismo*. Alianza Editorial.
- Oviedo, J. (1861–1872). *Colección de leyes, decretos y órdenes publicadas en el Perú desde el año de 1821 hasta 31 de diciembre de 1859* (Vols. 1–16). Felipe Bailly / Manuel A. Fuentes.
- Pachas Maceda, S. (2021). *Zoila Aurora Cáceres: Historia del colectivo feminismo peruano (1924-1956)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Parise, A. (2019). John H. Wigmore (1863-1943): un mosaico que ilustra sobre el desarrollo del estudio comparado de la historia del derecho. *Derecho PUCP*, 82, 205-238.
- Pérez, C. (2006). Derecho y Literatura. *Isonomía*, 24, 135-153
- Preciado B. (2007), *Mujeres en los márgenes*, Babelia, El País,
- Ramos Núñez, C. A. (2007). Como hacer una tesis de derecho y no envejecer en el intento, *Gaceta Jurídica S.A.*, 4, 1-444
- Ramos Núñez, C. A. (2013). La relación entre el derecho y literatura. *Revista Peruana de Derecho y Literatura*, 3, 71–72.
- Rebaza Wu, M. N. (2010). *La educación de la mujer en la Obra Aves sin Nido*, Biblioteca Virtual de Miguel de Cervantes.
- Reisz, S. (1992) When women speak of indians and other minor Themes Clorinda Matto 's Aves sin Nido: An early peruvian feminist voice. *En renaissance and modern studies* 35: 75-94.

- Ríos, C. (2005) La literatura y el cine como herramienta para la formación ética de los jueces. *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, México, pp- 207-219.
- Rojas, M. (2020). La reforma educativa en el Perú 1972 -1975. *La Vida & La Historia*, 7(2), 34–42.
- Rosas, C. (2019). *Género y mujeres en la historia del Perú*. Del hogar al espacio público. Lima: PUCP.
- Saavedra, O. (2018). Literatura y género en el Perú. *Pie de Página*, 1(2), 22-23.
- Sáenz, M. J. (2017). Derechos humanos y literatura: un espacio emergente de encuentro entre el derecho y la literatura en la tradición norteamericana. *ANAMORPHOSIS - Revista Internacional de Direito E Literatura*, 3(1), 5-24.
- Sales, D. (2006). *Clorinda Matto de Turner, Aves sin Nido*. Edición crítica
- Sánchez Domínguez, A. G. (2020). *Escritoras, no musas: la literatura de mujeres en el incierto campo peruano de la ficción* [Trabajo de investigación]. Pontificia Universidad Católica Del Perú Facultad De Ciencias Sociales.
- Sansone, A. (2001) *Diritto e letteratura Un'introduzione generale*.
- Serrano, P. V. (2019). *Aproximación a la polémica sobre «la literatura de mujeres»*. Acciones E Investigaciones Sociales, 1.
- Siglo XIX (2020). Recuperado de Enciclopedia de Historia [versión electrónica] <https://enciclopediadehistoria.com/siglo-xix/>
- Silva Santisteban, R. (2013). *Reina del manicomio*. Lima: Ediciones Altazor.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la Investigación Científica*. Editorial Limusa. México DF.

- Tello Cruz, P. Y. (2019). *Mujeres intelectuales e instrucción pública femenina en Lima, 1900-1910* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM
- Torres Méndez, M. (2006). *Revista Peruana de Derecho y Literatura*. Lima: Grijley.pp,14-5.
- Torres Pou, J. (1976) Clorinda Matto de Turner y el ángel del hogar. *Revista Hispánica Moderna*, 43, 1, pp. 3-15
- Tribunal Constitucional del Perú. (2021). *Sentencia del Tribunal Constitucional, expediente N.º 00538-2019-PA/TC*
- UNICEF Perú. (2019). *Situación de la infancia indígena en el Perú: Avances y desafíos*. Lima: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Unión Interamericana De Padres De Familia (1955), Boletín número 2. Lima
- Val Macé, M. (2017). *El Derecho en la Literatura: Análisis filosófico de la obra Crimen y Castigo* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Zaguán.
- Valdivia Cano, J. C. (2007). Fragmentos de un discurso amistoso. *Revista Peruana de Derecho y Literatur*, 2, 55–58.
- Vara Horna, A. (2015). *7 pasos para elaborar una tesis. Como elaborar y asesorar una tesis para Ciencias Administrativas, Finanzas, Ciencias Sociales y Humanidades* (Primera Edición ed.). Lima: MACRO
- Varela Jácome, B. (1987). *Evolución de la novela hispanoamericana del siglo XIX*
- Vargas Llosa, M. (2008). *El viaje a la ficción*. El mundo de Juan Carlos Onetti. Lima: Alfaguara,

- Vidal Cabeza de Tarazona, G. H. (2012). Apuntes sobre el reconocimiento del derecho a la educación superior a las mujeres. *Educación* (18), 66–74.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2012.n18.1006>
- Villavicencio, M. (1992). *Del silencio a la palabra: mujeres peruanas en los siglos XIX y XX*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Ward, Thomas (2002) *La ideología nacional de Clorinda Matto de Turner*. En *Neophilologus* 86: 401-415.
- Wurst, V. (2015). *Lo velado de las veladas literarias de Juana Manuela Gorriti: la construcción del sujeto femenino en el siglo XIX* [Tesis Licenciatura, Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Universidad Católica del Perú.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6102/WURST_GIUSTI_VERA_VELADAS_LITERARIAS.pdf?sequence=1
- Zapata, E. & Alexis, Y. (2019). *Derecho y Literatura: diálogo y confrontación*. Instname: Universidad de Antioquia.
- Zolezzi, L. (2003). Derecho y Literatura: Aspectos teóricos. *Derecho PUCP*, (70), 379-409.
<https://doi.org/10.18800/derechopucp.201301.0>

Anexo 1: Matriz de Consistencia

Título: Análisis del Derecho a la Educación como finalidad de la persona humana en la Constitución Política del Perú de 1993 a partir de la obra *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner

INTERROGANTE DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
PROBLEMA PRINCIPAL ¿Cómo contribuye la obra <i>Aves sin nido</i> de Clorinda Matto de Turner al análisis del derecho a la educación de la mujer como medio para el desarrollo integral de la persona humana, a la luz de la evolución normativa desde el siglo XIX hasta la Constitución Política del Perú de 1993?	OBJETIVO GENERAL Desarrollar la contribución de la obra <i>Aves sin nido</i> de Clorinda Matto de Turner al análisis del derecho a la educación de la mujer como medio para el desarrollo integral de la persona humana, considerando su evolución normativa en el Perú desde el siglo XIX hasta la Constitución Política de 1993.	a. Análisis jurídico literario de la Obra <i>Aves sin nido</i> b. Derecho a la Educación c. Desarrollo Humano como finalidad de la persona Huamán	a. Narrativas de exclusión educativa b. Rol social de los personajes femeninos c. Crítica social al modelo educativo patriarcal d. Legislación del siglo XIX a 1993 e. Tratados y jurisprudencia relevante f. Principio de igualdad y enfoque de género g. Políticas públicas educativas	a. Enfoque: Cualitativo b. Tipo: Básica y Exegética c. Método: Jurídica Teórica, Jurídica Sociológico, Materialista Dialectico e Histórico y Movimiento de Derecho y Literatura d. Diseño: No experimental e. Técnica: Recolección de datos f. Instrumento: Ficha de revisión documental, bibliográfica y textual, análisis documental de obra

				literaria y revisión de legislación, doctrina y tratados internacionales. g. Aspectos éticos: Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Continental.
PROBLEMA ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
c. ¿Cómo permite el análisis jurídico-literario de <i>Aves sin nido</i> comprender las limitaciones al derecho a la educación de la mujer y su rol social en el Perú del siglo XIX a través del valor de la literatura? d. ¿Cómo evolucionó el reconocimiento del derecho a la educación de la mujer en el Perú desde el siglo XIX hasta la actualidad, en relación con el desarrollo integral de la persona?	a. Examinar la obra <i>Aves sin nido</i> desde una perspectiva jurídico-literaria para comprender las limitaciones al derecho a la educación de la mujer y su rol social en el Perú del siglo XIX, a través del valor de la literatura. b. Abordar la evolución del reconocimiento del derecho a la educación en el Perú, desde el siglo XIX hasta la actualidad, en relación con el desarrollo integral de la persona.			

ANEXO 2: Cuadro de Análisis documental del libro *Aves sin nido* de Clorinda Matto (1889)

Categoría	Descripción
Título de la obra	Aves sin nido
Autora	Clorinda Matto de Turner
Género literario	Narrativo
Especie literaria	Novela
Corriente literaria	Realismo influenciado por el Naturalismo e Indigenismo. Refleja con crudeza las condiciones sociales, políticas y culturales del Perú del siglo XIX.
Año de publicación	1889
Estructura de la obra	- Prólogo: Justificación de la autora sobre su intención de denuncia. - Primera parte: 26 capítulos. - Segunda parte: 32 capítulos. - Epílogo: Desenlace trágico con reflexión sobre la corrupción e injusticia.
Síntesis argumental	En Kíllac, pueblo andino, las autoridades (el cura, el juez, el gobernador) abusan de su poder y oprimen a los indígenas. Fernando y Lucía Marín, limeños, intentan detener estas injusticias. Marcela Yupanqui es violada y su esposo asesinado. El amor entre su hijo Manuel y Margarita Marín se frustra al saberse hermanos. Finalmente, los culpables quedan impunes y la tragedia domina el final.
Tema principal	Denuncia de la explotación y marginación del indígena peruano en el siglo XIX, en un contexto de poder corrupto y opresor, sostenido por la Iglesia y el Estado.
Subtemas	- Abuso del poder civil y religioso - Corrupción estructural - Desigualdad social y racial - Tragedia familiar - Amor imposible

Personajes principales	- Lucía Marín: Mujer limeña consciente y empática. - Fernando Marín: Esposo defensor de la justicia. - Marcela Yupanqui: Mujer indígena violentada. - Juan Yupanqui: Campesino asesinado por resistir. - Manuel Yupanqui: Joven indígena, víctima del sistema. - Margarita Marín: Hija de Fernando; sufre por el amor prohibido. - Cura Pascual: Símbolo del abuso del poder eclesiástico.
Mensaje de la obra	Se critica la estructura de poder imperante, la complicidad entre Iglesia y Estado en la opresión del indígena, y la imposibilidad de lograr justicia en un sistema viciado. La novela invita a una reflexión social profunda sobre la desigualdad.
Valor documental y jurídico	Fuente literaria que refleja la situación jurídica de los indígenas en el siglo XIX: ausencia de derechos, discriminación estructural, injusticia institucionalizada. Permite un análisis desde el Derecho a la educación, a la justicia, a la dignidad y al desarrollo integral de la persona humana.

ANEXO 3: Análisis jurídico – literario de los personajes de *Aves sin nido*

El siguiente cuadro presenta una síntesis de los personajes primordiales de la novela *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner, donde se destaca las características más relevantes en la narrativa y como se identifica en el contexto social.

Personaje	Descripción	Rol en la obra	Vinculado con la educación
Lucía Marín	Esposa de Fernando Marín, forastera en Killac, caracterizada por ser una mujer mestiza culta y reflexiva.	Sensible a la injusticia, defiende a los indígenas	Representa el acceso a una educación formativa y crítica
Fernando Marín	Hombre liberal y con educación formal. Esposo de Lucía.	Apoya las reformas sociales desde dentro del sistema	Educación lo convierte en agente de cambio
Marcela Yupanqui	Mujer indígena, madre de Rosalía y Manuel	Víctima de abuso sexual, lucha por su familia	Excluida del sistema educativo, doblemente marginada
Juan Yupanqui	Indígena trabajador, esposo de Marcela	Busca justicia; enfrenta la injusticia del sistema	Representa a los excluidos del acceso a derechos y a la ciudadanía plena
Margarita Yupanqui	Hija de Marcela, producto del abuso del cura Pascual	Víctima de abuso e hipocresía social	Simboliza la negación de derechos desde la infancia y la invisibilidad de las niñas indígenas
Rosalía Yupanqui	Niña menor, hija de Marcela. Simboliza la infancia vulnerable.	Personaje secundario que comparte la realidad de opresión de su madre y hermana.	Al igual que Juan, es víctima del sistema. Su educación queda trunca por la pobreza. Representa el riesgo de

			perpetuar la exclusión sin intervención educativa.
Don Sebastián Pancorbo	Gobernador iletrado, corrupto y clasista.	Autoridad política abusiva que representa la ignorancia en el poder.	Su educación incompleta muestra cómo la instrucción deficiente en líderes puede perpetuar el autoritarismo. Contrapone poder y falta de desarrollo integral.
Cura Pascual Vargas	Sacerdote corrupto, lujurioso y opresor.	Símbolo de la alianza entre poder religioso y represión social.	Su figura representa la perversión del conocimiento y la educación religiosa como medio de control. Niega el desarrollo integral espiritual y moral que debería promover la educación.
Doña Petronila Hinojosa	Esposa de don Sebastián. Mujer culta en comparación con los demás habitantes de Kíllac. De carácter firme, con influencia social en el entorno local.	Figura femenina representativa de la élite tradicional del pueblo. Aunque no es una antagonista directa, tampoco actúa activamente frente a las injusticias que presencia.	Su acceso a cierta educación le otorga prestigio y autoridad dentro de la comunidad. Sin embargo, su neutralidad frente a los abusos muestra los límites de una educación no orientada a la justicia social.
Manuel	Joven criollo altivo, violento y racista.	Antagonista de Margarita. Representa la continuidad de los privilegios y abusos de la clase dominante.	Su falta de formación ética y humana es reflejo de una educación incompleta. Rechaza todo lo que represente justicia o igualdad.

ANEXO 4: Análisis jurídico - literario *Aves sin nido*

A continuación, se presenta citas seleccionadas de *Aves sin nido*, la cual es materia de estudio, vinculadas al contexto social de la novela con la normativa peruana e internacional sobre el derecho a la educación y su finalidad en el desarrollo integral de la persona.

Cita literaria	Personaje y contexto literario	Contexto social peruano (siglo XIX)	Normativa vinculada de la época	Normativa actual vinculada	Relación con el derecho a la educación y el desarrollo integral
“Tengo que entrar de mita a la casa parroquial, dejando mi choza y mis hijas, y mientras me voy, ¿quién sabe si Juan delira y muere? ¿quién sabe también la suerte que a mí me espera, porque las mujeres que entran de mita salen ... mirando al suelo” (p. 18)	Marcela Yupanqui, mujer indígena sometida a trabajo forzado y violencia sexual. Expresa miedo y resignación.	La mita, práctica colonial y republicana de explotación laboral indígena, refleja opresión estructural	Constitución peruana de 1860 (incipiente protección de derechos civiles).	Constitución Política del Perú de 1993 (Art. 17, igualdad y educación; Art. 2, derechos fundamentales); Convenio 169 OIT; Ley General de Educación (Ley N° 28044).	La exclusión educativa y ausencia de protección legal perpetúan la vulneración de derechos y limitan el desarrollo integral, afectando dignidad, salud y autonomía.
“Lucía no era una mujer vulgar. Había recibido bastante buena educación, y	Lucía Marín, mestiza ilustrada con educación que le permite	Educación para mujeres restringida y elitista, especialmente para	Constitución peruana de 1860 (limitada protección); Código	Constitución de 1993 (Art. 17 y 18, derecho a educación sin discriminación);	La educación empodera a Lucía, permitiéndole cuestionar

la perspicacia de su inteligencia alcanzaba la luz de la verdad estableciendo comparaciones” (p. 21)	desarrollar pensamiento crítico y compromiso social.	indígenas y mestizas.	Civil y reformas educativas iniciales.	Ley General de Educación; Políticas de igualdad de género y etnia.	injusticias y promover desarrollo integral, incluyendo valores éticos y sociales.
“Para un observador fisiológico el conjunto del cura Pascual podía definirse por un nido de serpientes lujuriosas prontas a despertar al menor ruido causado por la voz de una mujer” (p. 24).	Cura Pascual, autoridad religiosa corrupta y abusiva con las mujeres indígenas.	Iglesia con poder social y político que muchas veces obstaculiza reformas y educación inclusiva.	Normativa eclesiástica y ausencia de protección estatal efectiva.	Constitución de 1993 (Art. 2, derechos fundamentales y protección contra abusos); Ley de Protección Integral contra la Violencia (Ley N° 30364).	Educación y formación moral manipuladas para oprimir; bloqueo del desarrollo integral y la dignidad humana.
“Don Sebastián recibió instrucción primaria tan elemental como le permitieron los tres años que estuvo en una escuela de ciudad; y después al regresar a su pueblo (...) se casó con doña Petronila	Don Sebastián, mestizo que logra ascenso social con mínima educación formal, gobernador local.	Educación básica limitada, elites sociales basadas en privilegios familiares y políticos.	Constitución peruana de 1860 (educación básica limitada); Código Civil.	Constitución 1993 (Art. 17 y 18, derecho a educación y participación política); Ley de Municipalidades.	Educación básica insuficiente limita el desarrollo pleno, pero acceso al poder político muestra desigualdad social.

Hinojosa, hija de notable, y enseguida le hicieron gobernador; es decir que llegó al puesto más encumbrado que se conoce y a que se aspira en un pueblo” (p. 25)					
“sin el correctivo de una educación madura, pues la mujer peruana es dócil y virtuosa por regla general” (p. 34)	Frase que refleja el pensamiento social machista y paternalista sobre la mujer.	Predominio de roles tradicionales y control social sobre las mujeres, sin acceso pleno a educación.	Normas sociales patriarcales y legales restrictivas; Constitución de 1860 no contemplaba derechos igualitarios para mujeres.	Constitución 1993 (Art. 17, igualdad de género); Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (Ley N° 28983).	La educación integral promueve la autonomía y dignidad, contrarrestando estereotipos de género limitantes.
“sí vamos tarde ya no volveremos a ver más a mi hija ¡aquí la venden a los majeños, y se las llevan a Arequipa...!” (p.42)	Contexto de tráfico de mujeres indígenas para trabajos o explotación.	Tráfico y explotación de mujeres indígenas frecuente, sin protección legal ni educativa.	Constitución de 1860 sin regulación específica; leyes penales incipientes.	Constitución 1993 (Art. 2, protección contra la trata y violencia); Ley Contra la Trata de Personas (Ley N° 28950).	La educación y protección integral son esenciales para prevenir la explotación y promover el desarrollo de las mujeres.
“las mujeres no deben mezclarse	Expresión de roles de género	Sociedad patriarcal con clara división	Normas sociales no escritas y legales	Constitución 1993 (Art. 17, igualdad de	La educación integral permite

nunca en cosas de hombres, sino estar con la aguja, las calcetas y los tamalitos” (p. 47)	tradicionales en la sociedad rural.	sexual del trabajo y exclusión femenina de espacios públicos.	que reforzaban la desigualdad; Constitución 1860 no incluía derechos plenos para mujeres.	oportunidades); políticas educativas de género y ciudadanía.	superar roles limitantes y favorecer participación plena y autónoma.
“La mujer, por regla general, es un diamante en bruto, y al hombre y a la educación les toca convertirlo en brillante, dándole los quilates a satisfacción, también a la naturaleza le está confiada mucha parte cuando llega ser madre” (p. 49)	Perspectiva paternalista y androcéntrica sobre la mujer y la educación.	Visión patriarcal que coloca a la mujer como objeto de formación para cumplir roles domésticos y maternos.	Constitución 1860 no contemplaba igualdad; leyes familiares tradicionales.	Constitución 1993 (Art. 17, igualdad de género y derecho a la educación); Ley General de Educación con enfoque de género.	El desarrollo integral implica autonomía, no sólo formación para roles asignados, superando modelos paternalistas.
“El vasto campo de la Jurisprudencia ofrece encantos a la inteligencia” (p. 65)	Reflexión que denota aspiración intelectual, posiblemente de un personaje ilustrado.	Acceso a la educación superior y profesional limitado a élites.	Constitución 1860, primeros códigos legales; formación jurídica elitista.	Constitución 1993 (Art. 18, acceso universal a educación superior); políticas de inclusión educativa.	La educación superior es clave para el desarrollo integral y la justicia social.
“Ellas son nuestras hijas adoptivas,	Plan de educación para mujeres de	Educación femenina elitista,	Constitución 1860 (educación para	Constitución 1993 (Art. 17 y 18,	La educación debe trascender roles

ellas irán con nosotros hasta Lima y allá, como ya lo teníamos pensado y resuelto, las colocaremos en el colegio más a propósito para formar esposas y madres, sin la exagerada mojigatería de un rezo inmoderado, vacía de sentimientos” (p. 140).	elite, centrado en formación doméstica y moral tradicional.	orientada a roles de esposa y madre, excluyendo formación integral.	elites); normas sociales tradicionales.	derecho a educación integral y sin discriminación); políticas educativas inclusivas.	reproductivos para favorecer desarrollo pleno y autonomía.
“Lucia estaba llamada al magisterio de la maternidad, y Margarita era la primera discípula en quien ejercitara la transmisión de las virtudes domesticas” (p. 143)	Educación doméstica y moral para mujeres jóvenes, centrada en la maternidad y funciones tradicionales.	Sociedad que limitaba a la mujer a roles familiares, restringiendo educación pública y profesional.	Normas sociales y leyes limitadas; Constitución 1860 sin protección explícita.	Constitución 1993 (Art. 17 y 18); Ley General de Educación; programas de educación para ciudadanía.	Desarrollo integral implica formación ética y social, no solo roles reproductivos.

“que el trato con libros y con los hombres nos envejece, dándonos experiencia y enseñándonos a pensar” (p. 149)	Reflexión sobre el impacto del conocimiento y la socialización en la madurez.	Estereotipos que limitaban la educación femenina y la interacción social.	Constitución 1860 no garantizaba igualdad educativa.	Constitución 1993 (Art. 17 y 18, igualdad de oportunidades); políticas para erradicar estereotipos.	La educación y la interacción social son fundamentales para el desarrollo pleno y crítico de la persona.
---	---	---	--	---	--

ANEXO 5: Evolución normativa del derecho a la educación de la mujer en el Perú (siglo XIX-1993)

Año	Norma	Contenido relevante	Análisis jurídico	Relación con el desarrollo integral
1852	Código Civil de 1852	Consideraba a la mujer casada como incapaz legal. No reconocía derechos educativos explícitos para las mujeres.	Establece una jerarquía jurídica basada en el género que limita el acceso a la educación como derecho.	Niega autonomía personal, obstaculizando el desarrollo integral desde el ámbito educativo.
1861	Ley de Instrucción Pública	Fomenta la instrucción pública, pero con orientación doméstica para las mujeres.	Reproduce estereotipos de género que limitan el alcance emancipador del derecho a la educación.	Restringe la formación integral de las mujeres a roles sociales tradicionales.
1905	Creación de Escuelas Normales de Mujeres	Formaliza la formación docente para mujeres.	Reconocimiento incipiente del derecho educativo, aunque con límites curriculares y de acceso.	Permite un avance hacia la profesionalización femenina, pero aún enmarcado en roles de cuidado.
1979	Constitución de 1979	Reconoce la igualdad ante la ley y el derecho a la educación sin discriminación.	Avance significativo en el reconocimiento formal del derecho de la mujer a la educación.	Se vincula explícitamente con el desarrollo humano y la ciudadanía.
1993	Constitución Política del Perú	Establece el derecho a la igualdad y el derecho a la educación como fundamentales.	Consolida el marco normativo a favor de la equidad educativa.	Fortalece la idea del derecho a la educación como medio para el desarrollo integral y la autonomía de la persona.