

*Niñas y adolescentes en la Bolivia republicana:  
entre prejuicios, disciplinamientos y rebeldías*



Día Mundial de la Población  
2016



*Niñas y adolescentes en la Bolivia republicana:  
entre prejuicios, disciplinamientos y rebeldías*

Día Mundial de la Población  
2016



***Niñas y adolescentes en la Bolivia republicana:  
entre prejuicios, disciplinamientos y rebeldías.  
Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA.  
La Paz – Bolivia, 2016.  
66p. Ftos.***

***Descriptores***

*ESTADO DEL ARTE/ HISTORIA/ HISTORIOGRAFÍA/ NIÑA/ ADOLESCENTE/  
INFANCIA/ MUJER/ INVISIBILIZACIÓN/ TRABAJO INFANTIL/ CIUDAD/  
CAMPO/ EDUCACIÓN/ ANALFABETISMO VIOLACIÓN/ VIOLENCIA/  
ABANDONO INFANTIL/ FAMILIA/ PATRIARCADO/ MACHISMO/  
EXCLUSIÓN/ GÉNERO/ DERECHOS/ SIGLO XIX/ SIGLO XX/ BOLIVIA/*

**Elaborado por:**

Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA

**Representante del UNFPA**

Ana Angarita Noguera

**Investigadoras:**

Ana María Lema  
María Luisa Soux  
Rossana Barragán

**Diseño e impresión:**

Multigráfica Digital

Se permite la reproducción total o parcial de la información aquí publicada,  
siempre que no sea alterada y se asignen los créditos correspondientes.

*Esta publicación es de distribución gratuita.  
Prohibida su venta.*

**La Paz - Bolivia 2016**



Fondo de población  
de las Naciones Unidas

## ***Presentación***

Este año, en conmemoración del Día Mundial de la Población, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, convoca a los países a invertir en acciones dirigidas a las niñas y adolescentes. En este marco, UNFPA desea contribuir al conocimiento histórico de este grupo de población para lo cual ha encargado realizar un estado de la cuestión a tres destacadas historiadoras bolivianas: Rossana Barragán, Ana María Lema y María Luisa Soux.

“Niñas y adolescentes en la Bolivia republicana: entre prejuicios, disciplinamientos y rebeldías” es un recorrido que se remonta a 1825, año de la fundación de la República de Bolivia. El estudio evidencia las condiciones educativas, sociales, laborales, situaciones de violencia y representaciones sociales de la niña y adolescente en distintas regiones del país.

Esta mirada histórica permite reflexionar sobre los avances y desafíos en el ejercicio de los derechos de este grupo durante este periodo. El hilo conductor destacado por el estudio es que a lo largo de la historia de Bolivia ha existido una sistemática invisibilización de la vida, aporte y voz de niñas y adolescentes.

Los prejuicios y los estereotipos han marcado su vida limitando su desarrollo personal y social. Éstos permanecen lamentablemente hoy arraigados en el imaginario social y cultural. La violencia sobre sus cuerpos es una de las constantes más dramáticas. Su naturalización es tan evidente que hasta la actualidad se mantiene la creencia de que la violencia es un recurso de disciplinamiento en la vida familiar y en los distintos espacios en que se desenvuelven. La violencia ejercida contra ellas era legitimada en la institucionalidad estatal. Los argumentos que usaban los administradores de justicia para justificar un acto de violencia sexual responsabilizaba a las víctimas por haber inducido o provocado al agresor o agresores a cometer ese delito, argumentos que todavía, con frecuencia, se siguen reproduciendo en el juicio a actos de violencia por razones de género y su expresión más extrema, el feminicidio.

Mirar el pasado nos ha permitido además ratificar que pese a los aprisionamientos y condicionamientos sociales, económicos y culturales sobre la vida de las niñas y adolescentes, emergen rebeldías esperanzadoras como las de las adolescentes Adela Zamudio, Modesta Sanginés, María Josefa Mujía y María Josefa Saavedra. Esta última a los 16 años se convirtió en la primera estudiante mujer de la carrera de Derecho en la



Universidad Mayor de San Andrés; muchachas que resistieron los convencionalismos limitantes de su época. Visibilizar estas rebeldías nos recuerda el potencial transformador de millones de niñas y adolescentes que hoy escriben su propia historia.

El Estado Plurinacional de Bolivia ha logrado avances significativos en los últimos años, especialmente en el desarrollo de normas legales que garantizan el disfrute de sus derechos humanos y en la elaboración de políticas públicas para penalizar las distintas expresiones de violencia, prevenir los embarazos no deseados y evitar las muertes maternas a muy temprana edad.

UNFPA continuará brindando su apoyo para abordar los desafíos que aún restan.



Ana Angarita Noguera  
**Representante de UNFPA en Bolivia**

# Índice

<b><i>Presentación</i></b>	<b>3</b>
<b><i>Introducción</i></b>	<b>7</b>
<b><i>1. La representación de la niñez y la adolescencia femeninas en la sociedad desde la historiografía</i></b>	<b>10</b>
Una mirada sobre la historia de la infancia y de la mujer	10
Sobre las fuentes para el estudio de niñas y adolescentes	14
Mujeres discretas, niñas invisibles	17
Cuando las jóvenes toman la pluma	20
De niña a mujer	22
El reconocimiento de las niñas pasa por su abandono	23
<b><i>2. Niñas y jóvenes en el ámbito laboral: luces y sombras</i></b>	<b>28</b>
Niñas campesinas, niñas productoras	28
Del campo a la ciudad: chica, hija, “sirvienta”...	30
El trabajo infantil en la actualidad	33
<b><i>3. Educar para la patria y para el hogar</i></b>	<b>38</b>
Escuelas y colegios	38
Maestras formando futuras madres	41
Rumbo a la profesionalización	45
Del voto universal a la escuela universal	46
El abandono escolar femenino	47
<b><i>4. Los atentados contra los cuerpos y las almas de niñas y adolescentes</i></b>	<b>50</b>
Las normas legales a través de los siglos XIX y XX	50
Las violaciones contra las niñas	55
<i>Del silencio al habla</i>	56

<i>Los argumentos de los violadores: expresiones de los abogados y la sociedad</i>	56
<i>El abandono, desistimiento y arreglos</i>	57
<i>Los universos de la violencia y la violación</i>	58
<i>Los callejones sin salida: el destino de las niñas</i>	58
<b>Conclusión</b>	<b>59</b>
<b><i>Bibliografía Consultada</i></b>	<b>63</b>

## Introducción

Las formas en que se piensa la edad, el ciclo de vida y el tiempo han cambiado a través del tiempo y cambian de acuerdo con las sociedades y las culturas aunque, al mismo tiempo, los procesos de globalización han ido homogeneizando esa diversidad. En otras palabras, ni las niñas, ni la niñez se comprenden de la misma manera en diferentes culturas y sociedades ni tampoco la niñez es algo abstracto y universal porque de por sí está siempre relacionada al hecho de ser niño o niña en un determinado posicionamiento social.

En el mundo andino boliviano, por ejemplo, *imilla* es un término aymara y quechua que designa hasta hoy en día a las niñas pero también a las jóvenes. Sin embargo es una palabra que se ha generalizado, asemejando anteriores términos que revelan una mayor complejidad que la simple división entre niñas y jóvenes. En el primer diccionario aymara de Ludovico Bertonio de 1612, por ejemplo, existen múltiples nombres a veces más generales y a veces más específicos. La niña pequeña era llamada por ejemplo *mimilla wawa*; *q'axu* era en cambio utilizado para la niña que tenía menos de 7 años y podía ir hasta los 14 aproximadamente mientras que *mimilla* se llamaba a la muchacha de 10 a 12 años y *tawaqu* se utilizaba para las adolescentes y jóvenes. De hecho, más que edades precisas, eran períodos de vida asociados a derechos, saberes y responsabilidades.

Sin embargo, sabemos muy poco de ellas a lo largo de la historia y esto está tan marcado que podemos hablar de su casi total invisibilización que se expresa, de manera concreta, en el hecho de que existen muy pocas fuentes o documentos escritos que hayan podido dejar. Además, prácticamente hasta hoy no podemos escuchar sus propias voces. No las escuchamos en el pasado porque, en general, los pocos rastros que se han identificado corresponden a las representaciones del mundo adulto, generalmente masculino, sobre las niñas y adolescentes, marcadas además por valores con los que se las quiere preparar para su ser posterior: el de mujeres y el de madres, el de seres cuyo deber ser es el de pensar y servir a otros. No las escuchamos hoy porque sus voces están siempre intermediadas, incluso cuando se habla de ellas.



Preguntarse por ellas es sin duda un paso fundamental que permite por lo menos posicionarlas, presentarlas y visibilizarlas aunque sea aún de forma exploratoria, permitiendo también generar más consciencia, como mujeres, como historiadoras, como instituciones y como sociedad, de lo vital que resulta que sean actoras para recuperar su historia, su memoria y por tanto su devenir y su futuro.

Este trabajo colectivo, realizado en un mes, es una exploración en base a la bibliografía existente sobre el tema que ha buscado analizar a las niñas bolivianas desde los aportes y reflexiones históricas e historiográficas clásicas sobre la niñez (no necesariamente femenina) hasta el rol que han tenido en el trabajo, la educación que se les ha dado pero también la violencia de la que son objeto. Por ello, el texto está estructurado en cuatro partes: la primera se refiere a la representación de la niñez y la adolescencia femeninas partiendo de las ciencias sociales y la historia, y viendo algunos casos desde la historiografía boliviana que presentan para el caso de las elites y las clases medias, niñas sumisas pero que logran abrir algunas brechas. La segunda parte aborda el tema del trabajo de las niñas en el mundo rural, doméstico y urbano contemporáneo. La tercera parte evoca la evolución de los propósitos de la educación de las niñas, en los siglos XIX y XX y la última parte se aboca al tema de los atentados contra los cuerpos y las almas de las niñas, a saber, las violaciones, analizándolo en el contexto contemporáneo.

Este primer acercamiento a la producción historiográfico sobre la historia de las niñas y las adolescentes bolivianas es todavía preliminar pero creemos que constituye una contribución en la medida en que logra identificar las causas de la invisibilidad de la que han sido objeto, hasta ahora.

# Capítulo 1



© Bolivia en el primer centenario de su independencia 1825-1925, 1925.

*Señorita de Santa Cruz en la página social del libro  
del primer centenario de Bolivia. 1925*

# **1. La representación de la niñez y la adolescencia femeninas en la sociedad desde la historiografía**

## **Una mirada sobre la historia de la infancia y de la mujer**

Para lograr un acercamiento al estado del arte sobre la historia de las niñas y adolescentes en Bolivia, es importante aproximarse, primero, a los principales estudios y teorías que han guiado, desde la historiografía, las dos categorías en que se hallan niñas y adolescentes y que las investigaciones históricas han abordado de forma separada: sobre la niñez y sobre el género.

Las miradas sobre la infancia se originan en los nuevos enfoques desarrollados principalmente en Europa y Estados Unidos en diversas escuelas y tendencias de la historia y de las ciencias sociales a mediados del siglo XX. Su tratamiento ha estado relacionado tanto con las investigaciones de la vida cotidiana como con los estudios de género y los estudios sociológicos de Norbert Elias acerca de los cambios en las sociedades europeas en la larga duración.

En su ensayo titulado *La civilización de los padres* (1998), Norbert Elias se plantea, dentro de su teoría general acerca de la existencia de un proceso de civilización en la larga duración, las complejidades de la conformación de la familia antes y hoy, específicamente de la relación entre los padres y los hijos. Al tratar esta problemática examina los cambios que se produjeron a lo largo de la historia con relación a la educación recibida en la familia y dirigida hacia la formación de la individualidad, el control de los impulsos y el autocontrol, rasgos exigidos en una persona adulta.

Para Elias, en las sociedades menos complejas y con menor grado de “civilidad” –como el caso de los esquimales o inuit– el camino hacia la vida adulta es más directo que en las sociedades industriales; así, en el primer caso, los juegos infantiles y la práctica con los padres iniciaban directamente a los niños y niñas en su rol como adultos, por ejemplo en actividades como la caza y la preparación de alimentos, mientras que en la sociedad moderna, el juego no necesariamente se relaciona con prácticas de adultos. Esta distancia que se va agrandando en las sociedades industrializadas ha marcado

también una extensión de la etapa de formación y el surgimiento del concepto de adolescencia. Si en las sociedades tradicionales los niños y niñas pasaban directamente de la vida infantil a la vida adulta y, en el caso de las niñas, a una vida como esposa y madre, en las sociedades actuales, la niña-adolescente ha prolongado esta etapa de aprendizaje del autocontrol por varios años más. Para Elias *“el cuarto de niños, la escuela, los movimientos juveniles y, no por último, la vida estudiantil forman parte de sus símbolos más destacados”* (Elias, 1998: 426).

Desde su teoría del proceso de la civilización, Elias propone, con relación a los niños y niñas, que el descubrimiento de la niñez se relaciona no solo con la comprensión de su propia vida sino con reconocer también que los niños *no son simplemente adultos pequeños* y, por lo tanto, tienen determinada autonomía (Elias 1998: 410; subrayado nuestro). Esto no significa, sin embargo, que no hubiera un sistema de dominación de los padres con relación a los hijos sino que, a lo largo de la historia, el nivel y el tipo de dominación han ido sufriendo cambios constantes. Si en el pasado, los hijos eran vistos por sus padres como mano de obra barata sobre los cuales se podía ejercer inclusive la violencia, en la actualidad ha surgido una relación más “democrática” en la que los niños y niñas son reconocidos como seres con derechos; de ahí que surge la crítica a la violencia ejercida por parte de los padres o familiares que, antes, era una forma aceptada para lograr el autocontrol de niños y jóvenes.

Por otro lado, desde la historia, Philippe Ariès, autor del libro pionero *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960/1987), distinguió dos períodos en torno a la historia de la infancia: el de la sociedad tradicional y el de la sociedad moderna. En el segundo período, la sociedad se habría retirado a la vida privada de la familia lo que implicó una pérdida de libertad por parte de la niñez. Edward Shorter, por su parte, señaló que los sentimientos empezaron a organizar la unidad familiar surgiendo también una nueva actitud hacia los niños. Lawrence Stone subrayó, igualmente, la aparición de la familia nuclear cerrada entre los siglos XVII y XIX, cuando la infancia empezó a tener mayor protagonismo pero siempre entre la permisividad y la represión (citados en Rojas, 2001: 7 a 9).

En el transcurso del tiempo se habría producido una disociación entre la historia sobre la infancia –abordándola a partir de las leyes

y normas, las instituciones, los padres o las representaciones– y la historia de los niños, centrada en las realidades vividas por ellos. Lo ideal es, indudablemente, tomar en cuenta a ambos.

Para David Balsera (2015), la explosión historiográfica sobre la infancia se expresó cuando se visibilizó la vulnerabilidad de este sector, que es denunciada por la prensa, y en torno a la cual ahora existen normas legales nacionales e internacionales en favor de la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Este autor considera que la *“irrupción de la infancia en la agenda política y en el quehacer de muchos investigadores e investigadoras ha producido un discurso hegemónico donde la infancia se nos ha presentado como universal –entendiendo por universal el modelo único de la infancia de los países minoritarios–, al margen de la variopinta realidad en la que viven, y han vivido, tantos niños y niñas en el mundo”*. El problema de esta visión es que perpetúa el silencio de los niños y las niñas. Más que una historia de los infantes, se ha producido una historia de la representación de los adultos sobre ellos y ellas. La existencia de un nuevo paradigma sobre la infancia, basado en el enfoque de derechos, permitiría cambiar la mirada sobre el tema para considerar a los niños como sujetos históricos. Esta mirada coincide con la de Zoila Santiago (2007) que plantea la necesidad de tomar distancia con la historia de las representaciones sobre los niños para enfocarse en historia de la infancia propiamente dicha donde los niños son sujetos históricos.

En el ámbito de investigación sobre la historia de las mujeres, existen varias perspectivas entre las que podemos mencionar el análisis sobre la concepción de una sociedad patriarcal que resalta la situación histórica de sumisión de las mujeres; por otro lado, los estudios sobre la diferencia sexual destacan, más bien, la necesidad de buscar una escritura propia de las mujeres; finalmente, los estudios sobre el género que lo conceptúan como una categoría de análisis construida más allá de la sexualidad. A pesar del desarrollo de todas estas teorías, ninguna de ellas aborda el tema de la niña y adolescente explícitamente, centrándose más bien en las mujeres.

Para la historiadora feminista Joan W. Scott (1996), la categoría género se sumaría a otras dos categorías de análisis histórico, como la clase y la raza y es en estas tres categorías donde se expresan las desigualdades del poder. Indica también que si bien la categoría

clase se apoya fundamentalmente en la teoría de Marx, no existe una teoría hegemónica para las otras dos categorías, por lo que en el caso de género, su uso ha implicado *“un conjunto de posiciones teóricas como también de meras referencias descriptivas a las relaciones entre sexos”* (Scott 1996: 268). Para la autora, la falta de un desarrollo teórico en los estudios de género ha llevado a una marginación del mismo en la historiografía, que considera que las mujeres han tenido una historia aparte que debe ser dejada a las mismas mujeres o que la historia de las mujeres se limita a la historia de la familia y de las relaciones de sexo y debería mantenerse al margen de la historia política o económica (*Ibíd.*: 269).

La gran mayoría de las investigaciones sobre la historia de las mujeres ha abordado su análisis desde la teoría del patriarcado, destacando aspectos como la desigualdad y la sumisión de las mujeres basadas en la especificidad del cuerpo femenino dirigido casi exclusivamente a la reproducción. De ahí que la desigualdad del cuerpo de hombres y mujeres ha generado un sistema de dominación patriarcal presente en toda organización social. Para Scott, este abordaje tiene limitaciones ya que supone una organización social poco dinámica en el tiempo (*Ibíd.*: 270).

Esta problemática ha sido abordada por algunas historiadoras feministas marxistas, que han tratado de explicar la dinámica social indicando que el patriarcado y el capitalismo son sistemas separados pero que interactúan entre ellos. De esta manera, buscan separar en parte el rol exclusivamente reproductor de las mujeres de su sitio como trabajadoras y, por lo tanto, productoras de bienes, debatiendo acerca de conceptos como la división sexual del trabajo. La importancia de estos estudios radica en que se destaca la función social del trabajo femenino, más allá de su función reproductora.

Para Scott, otra teoría que ha influido en los estudios de género desde la historia se relaciona con la teoría psicoanalítica que desde diversas escuelas (Freud, Lacan), analizan el proceso de la identidad del sujeto y *“se centran en las diversas etapas del desarrollo del niño en busca de las claves para la formación de la identidad de género”* (*Ibíd.*: 280). Es esta propuesta teórica que tratará el tema de la existencia de una *“cultura de mujeres”*. Scott concluye indicando que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder, y que ahí radica su importancia para el estudio de la historia



de las mujeres, ya que es en el género que en última instancia se construye el propio poder, sea este real o simbólico.

Siguiendo estas reflexiones, la reconocida historiadora de las mujeres Michelle Perrot se pregunta: ¿Es posible una historia de las mujeres? A partir de esta interrogante, aborda los problemas que se debe enfrentar al momento de escribirla. Perrot critica la tendencia de asumir la historia de las mujeres como un capítulo suplementario de la historia que no afecta a ésta en su conjunto, o la otra de mantener a la historia de las mujeres cerrada en sí misma. Perrot insiste en la necesidad de superar una historia de las mujeres centrada en sus cuerpos e impuesta por lo biológico (fundamentalmente su rol reproductivo), entrando en nuevas perspectivas como su función social o la escritura femenina. Para Perrot, finalmente, *“no se trata de constituir un nuevo territorio que sería el de la historia de la mujer, tranquila concesión en donde las mujeres se moverían con holgura, protegidas de toda contradicción, sino de cambiar la dirección de la perspectiva histórica, proponiendo el tema de las relaciones de los sexos como punto central”* (Perrot, s/f: 8).

Si bien, como se ha podido ver, los estudios teóricos se centran ya sea en el tema de la infancia (sin el componente de género), o en el tema de la mujer (sin el componente generacional), sus reflexiones teóricas permiten, en el entrecruzamiento de ambos, percibir el vacío teórico existente para el estudio de niñas y adolescentes, grupo social que queda invisibilizado por doble partida; en el primer caso por la indiferenciación de género y, en el segundo, por la poca visibilidad que tiene la niñez y adolescencia de manera específica en las investigaciones sobre las mujeres. A pesar de ello, temáticas como la necesidad de escuchar a los niños y no las visiones de los adultos sobre ellos, la constatación de los cambios en las relaciones entre padres e hijos, la crítica a las visiones que ven a las mujeres únicamente como reproductoras, o la necesidad de abordar la identidad de género como una construcción cultural, entre otras, dan pautas válidas que pueden guiar un estudio más global sobre las niñas y adolescentes.

### **Sobre las fuentes para el estudio de niñas y adolescentes**

Si tenemos en cuenta la necesidad de estudiar a este grupo como sujetos históricos, es importante tomar en cuenta el problema que constituye la ausencia o inexistencia de fuentes sobre las niñas y

adolescentes en el caso boliviano en el período republicano. Fuentes primarias básicas como censos y padrones (registro de familias tributarias indígenas) apenas registran a los niños como simples números sin mayor información adicional. Las normas legales nacionales, departamentales y locales dirigidas a este sector poblacional son muy tardías, lo que revela que los gobiernos han empezado a preocuparse por este grupo bastante tardíamente (a partir de los años 30 del siglo XX). Los periódicos que normalmente son una fuente muy rica, ofrecen material que es necesario analizar con detenimiento. Los diarios de vida y memorias son lastimosamente escasos en nuestro país y más aún si se trata de escritos de las niñas y adolescentes. Tampoco aparecen en los documentos judiciales salvo de manera muy discreta y casi silenciosa, en situación de víctimas de abusos y violencia o como beneficiarias de algunos bienes en los pocos testamentos de indígenas.

El hecho de ser menores de edad, de no ser ciudadanas y de vivir en un ámbito privado explica que existan pocas fuentes para estudiar a las niñas y adolescentes: ellas son invisibles, no son actrices y si aparecen en la documentación, es como víctimas más que como sujetos de su propia historia. Desde la antropología y la historia oral, se percibe también una ausencia de testimonios directos de las propias niñas y adolescentes, privilegiándose testimonios de adultos que recuerdan su niñez a través del cristal de percepción que les ha dado el tiempo y la memoria.

A pesar de ello, es posible vislumbrar a niñas y adolescentes en diferentes investigaciones. Una primera constatación es que sus roles variaban de acuerdo con el grupo social al que pertenecían. Por ejemplo, se percibe que el ideal de niña y mujer era diferente de acuerdo con el grupo social, destacando la delicadeza de la mujer de clase alta versus la capacidad para el trabajo de las de clase media y campesina. La situación de las niñas de los grupos populares e indígenas rurales era muy diferente al de las niñas de la elite ya que se insertaban de forma temprana en el trabajo familiar –en la casa como cuidadoras de sus hermanos, en la chacra como ayudantes para la siembra o la cosecha o en los pastizales como pastora.

Una de las pocas investigaciones históricas al respecto se encuentra en el artículo “Población y vida cotidiana en las comunidades aymaras. Ejercicio metodológico comparativo en fuentes antropológicas

e históricas. Trabajo de campo y expedientes judiciales” de María Luisa Soux (1997) que aborda el tema del ciclo de vida dentro de las comunidades aymaras y la forma en que se puede analizar la temática a través de fuentes antropológicas e históricas. Este trabajo muestra que la gran mayoría de las obras de carácter antropológico, al menos hasta la década de 1990, tienen referencias muy vagas sobre la vida de las mujeres en general y que esta falta de información se profundiza para el caso de niñas y adolescentes. Por otro lado, el vacío histórico es aún mayor fundamentalmente por la escasez de fuentes: al no ser ciudadanas, no aparecen como actores activos en documentos como expedientes judiciales o registros de escrituras; al ser menores de edad, deben tener necesariamente un tutor que las represente y, al no relacionarse directamente con el Estado –por ejemplo en el pago del tributo indígena– tampoco son interesantes para éste y, por lo tanto, no las registra o bien las sub-registra.

A pesar de ello, de acuerdo con el trabajo de Soux, puede hallarse en los documentos judiciales algunos datos sobre el rol que tenían en el área rural los niños y niñas, como el testimonio citado por Ximena Medinacelli en su tesis sobre las comunidades de la provincia Omasuyos (La Paz) del siglo XIX que dice: *“el dicho día me encontré con mis padres recogiendo piedras de nuestro terreno que labraba mi padre”* (citado en Soux, 1997: 275).

La falta de voz de las niñas y adolescentes se expresa inclusive en muchos de los estudios antropológicos dedicados a la vida de las comunidades indígenas bolivianas que se publicaron desde los años 1950. En ellos se rescata con mucha más fuerza el trabajo de los hombres, su rol en la sociedad y el uso del poder, dejando a las mujeres y niñas en un rol secundario. Fue recién en la década de 1990 que surgieron trabajos de antropólogas que tomaron en cuenta a las niñas y adolescentes, como el de Denise Arnold y Yapita sobre los Qaqachacas (1996) que será analizado más adelante.

Frente a estas niñas silenciadas y silenciosas, es importante señalar el trabajo etnográfico pionero que se reprodujo en el documental *Vuelve Sebastiana*, de Jorge Ruiz (1953) y que relata, a través de la historia de la niña Sebastiana, la vida de los urus chipaya de Oruro, sus valores y su cultura. El aporte de Ruiz es fundamental para dar una voz a las niñas, en este caso la de la joven Sebastiana que, seducida por la vida de los aymaras, deja su comunidad y es “rescatada”

por su abuelo que le explica la profundidad de la vida en comunidad de los pueblos urus. A pesar de la presencia visual de Sebastiana, la niña no llega a tener una voz propia ya que su supuesto pensamiento es transmitido a través de una voz en off que expresa el pensamiento de los adultos.

### **Mujeres discretas, niñas invisibles**

Cuando en 1825 se declaró la independencia de Bolivia y cuando un año después se aprobó la primera Constitución, al igual que en todos los otros países del mundo, se reconocía una ciudadanía restringida que excluía no solo a la población indígena –bajo el argumento de no saber leer y escribir– sino también a la población femenina, un tema que ni siquiera fue tratado en la Asamblea Constituyente. Este hecho marca históricamente la situación de las mujeres bolivianas que fueron excluidas políticamente hasta 1952, cuando se decretó el voto universal.

Si esta fue la situación de las mujeres, la de las niñas y adolescentes fue aún de mayor marginación ya que a su condición de mujer se sumaba su minoría de edad. De esta manera, las niñas y adolescentes no solo fueron excluidas sino también invisibilizadas. Su ámbito de vida fue el hogar paterno y, a pesar de que en muchas ocasiones debían trabajar, sobre todo en los espacios populares urbanos y rurales, lo hacían desde el silencio de la vida privada. Esta es la razón principal por la que su presencia fue minúscula en la historiografía boliviana.

Las niñas y adolescentes, si es que aparecen en la historiografía, lo hacen como un antecedente de su edad adulta, como parte de un proceso lógico de crecimiento hasta convertirse en mujeres importantes. De esta manera, las biografías de mujeres describen en pocas líneas su infancia y adolescencia, destacando sobre todo sus cualidades innatas y algo de sus estudios que, por lo general, se limitaban a la lecto-escritura y al conocimiento de la religión, además de la práctica para ser una buena esposa y ama de casa. En estas obras no existe aún el concepto de niñez; las niñas son analizadas como “mujeres en formación”. Esta característica del estudio de las niñas y adolescentes desde la historia se manifiesta aún en muchos de los trabajos actuales de carácter biográfico. Así, por ejemplo, Patricia Montañó Durán, en su libro *Modesta Sanginés, precursora de la equidad de género*, destaca en el capítulo referente a su

infancia, la educación que recibió resaltando: *“Desde niña mostró inteligencia. En lugar de dedicarse a los juegos infantiles, prefería estudiar música y leer la literatura que su padre le proporcionaba”* (Montaño, 2007: 59).

Esta cita explícita con claridad la posición frente a la niña y la adolescente, destacando positivamente, en el caso de Modesta Sanginés (1832-1887), lo *“poco niña que era desde su niñez”*, valorando más su afición a la lectura debido a su gran inteligencia, que su posición como niña, capaz de jugar con muñecas u otros juegos infantiles. En otras palabras, el texto reproduce un estereotipo de la mujer adulta ilustrada que se proyecta hacia la niñez. Muy posiblemente esta visión de Montaño reproduce la primera biografía sobre Modesta Sanginés, escrita por Felipe de la Barra en 1887, donde se subraya su temprana dedicación por la música, iniciando sus estudios de piano a los cinco años<sup>1</sup>. En estas pocas líneas que describen la vida infantil de Modesta en el texto de Montaño, queda una imagen de una niña-mujer, de una niña medida a través de parámetros adultos en los cuales desaparecen las complejidades de la niñez.

Otro aspecto destacado en esta biografía es su experiencia en la escuela de la chilena Madame Dámaso Cabezón donde Modesta acudió ya casi joven, a los catorce años, y en la formación recibida dentro de su casa con profesores particulares y bajo la supervisión de sus padres. Sobre este punto indica Montaño: *“A través de su formación en los años decisivos de la infancia y la adolescencia, Modesta fue imbuida hasta lo más profundo de su ser, de un moralismo que le hizo llevar una vida casta y que nunca osó transgredir pese a su descollante inteligencia”* (Ibid.: 59). De esto se infiere que la educación de Modesta, al igual que el de muchas otras niñas de la elite boliviana, se anclaba en un moralismo que negaba el propio cuerpo valorizando en extremo la castidad inclusive para la etapa adulta. El aprendizaje de su propio cuerpo era ya en sí un pecado del cual había que escapar.

Encontramos aquí una profunda contradicción ya que mientras por un lado se exaltaba la pureza y la sencillez de la infancia, a la vez, se reprimía la libertad e independencia que podrían tener las niñas, encaminándolas a una vida de rutinas y a un proceso lento de

---

<sup>1</sup> Modesta Sanginés es reconocida como una de las primeras compositoras bolivianas del siglo XIX.

auto-invisibilización; es decir que una niña bien educada de la elite debía ser una mujer para servir a los demás, mostrándose ensimismada y hermética, reduciéndose a ser un fantasma de sí misma. De ahí la negación de su propio cuerpo. A falta de textos de esta época que afirmaran de manera contundente cuál debía ser el comportamiento y la posición de las jóvenes mujeres para con sus esposos, nos remitimos a la famosa carta enviada en 1794 por Juan José Segovia, oidor de la Audiencia de Charcas, a su hija Rosalía en la que se expresaba de esta manera:

- Supuesto, que el Marido justamente es la cabeza de la familia, y la muger le debe estar subordinada, no te resta otro medio legitimo para participar de su autoridad, que la sumisión, la complacencia y la dulcura, pues dándole esto en cuanto quiere y manda bien presto le pondréis en estado, de que no quiera más, que lo que a vos te agrade, porque la gracia del Marido solamente se puede conservar, haciéndolo todo lo que es de su gusto, y sufriendo pacientemente todo lo que hace aunque a la muger desagrada (Segovia, 1997: 144).
- En qualquier función, fiesta, conbite o conversación, nunca te avisiones haciendo gestos, ademanes impropios y fruncimiento de sejas, pues iguales demostraciones son señales ciertas de un espíritu soberbio y de mala crianza, en cuya clase se comprenda secretear.
- Qualquier sentimiento o queja que tengas, nunca las expongas con furia execivos lamentos pues una explicación suave y tierna hara la mejor impresión de tu dolor (Segovia, 1997: 149-150).

Esta perspectiva parece estar ilustrada en todo el sentido de la palabra por el libro *La Niña del siglo XIX* de Teresa Adriázola, que analiza precisamente un cuadro de autor anónimo sobre una niña anónima, probablemente en los años 1830 en la ciudad de Sucre. Los retratos de niños o niñas no constituyen un género común en la iconografía boliviana. La elaboración de retratos estuvo en auge en el siglo XIX, a la par del desarrollo de la pintura civil que se desmarcaba de la religiosa y previamente a la práctica de la fotografía. Se solía retratar a personajes conocidos, a autoridades –y a veces a sus esposas– y se perpetuaba a los próceres, a los héroes, o bien se demostraba la riqueza adquirida o heredada, a través de la exhibición de joyas y



ricos atuendos (Adriázola, 2012: 52-56; 76 nota 106). En contraste, el retrato de *La Niña*, como la denomina la autora, sobresale por su sobriedad y simplicidad. La pequeña, probablemente de unos diez años, está sentada en un sillón sobre un fondo neutro; viste de negro y lleva joyas en el cuello y en las muñecas así como una corona de flores en el pelo recogido. Agarra una paloma en la mano derecha – ¿símbolo de pureza e inocencia?– y su rostro expresa seriedad, con una mirada infinita. Más que niña, parece una mujer pequeñita por su semblante, su actitud recatada, premonitoria de su futuro.

### **Cuando las jóvenes toman la pluma**

A pesar del ideal de las niñas y jóvenes hermosas y calladas retratadas por las elites, hubo algunas que se animaron a tomar la pluma lo que ya puede ser considerado como una rebeldía.

La prensa chuquisaqueña decimonónica dedicada a las mujeres ha sido estudiada por Paura Rodríguez (2004) que logró identificar numerosas publicaciones desde los años 1830 destinadas al público femenino o que se refiere al mundo de las mujeres. Varias visiones aparecen en las mismas. Por ejemplo, es una constante señalar que el ámbito de acción o “territorio” de las mismas debía ser su hogar, su casa, su familia donde ella ejercía el poder. Por otro lado, se enfatizaba también su vocación reproductiva: por ejemplo, en uno de los artículos reseñados por la autora que se refiere, en 1830, a la fecundidad de dos jóvenes hermanas en Cochabamba que dieron a luz casi simultáneamente a trillizos varones, el autor dice: *“Según ha principiado esta familia en su fecundidad, ella solo bastará para llenar a Cochabamba de población, y proveer de brazos al resto de la República”* (*El Boliviano*, julio 1830, citado en Rodríguez, 2004: 17-18). Desde esta perspectiva, las mujeres eran consideradas como “productoras de brazos”. Por otro lado, algunos artículos también reclamaban la presencia de jóvenes mujeres en espacios públicos, como el teatro donde hasta entonces, eran niños los que asumían los roles femeninos. Esta restricción era sorprendente en la medida que muchas jóvenes se lucían ya en representaciones públicas con bailes, danzas o bien canto (*Ibíd.*: 22-24). Pero lo que sobresale en estas publicaciones es el papel de madre asignado a las mujeres y la influencia que pudieran tener sobre sus hijos e hijas.

Si bien la casi totalidad de estos artículos eran escritos por hombres, no faltó alguna joven chuquisaqueña, herida por las consideraciones vertidas sobre la frivolidad de las niñas, que tomó la pluma para replicar al acusador. Tal fue el caso de Carolina Gines i Coll, en 1869, que escribió en el periódico *La Actualidad de Sucre* una polémica respuesta al mismo en la que señalaba que las jóvenes son vanidosas porque los jóvenes son necios (*Ibíd.*: 49-54). Poco a poco, algunas jóvenes se animaron a expresar sus opiniones sobre temas diversos, pero sobre todo a partir de la poesía y los cuentos.

María Josefa Mujía (1812-1888), otra chuquisaqueña, fue una de las primeras poetisas románticas bolivianas, conocida sobre todo por su obra “La ciega”, en la cual describe su propia vivencia. A la muerte de su padre, cuando era adolescente, se dice que quedó ciega de tanto llorar esta pérdida. Pese a este impedimento, se sumó en el mundo de la poesía que sus hermanos leían en voz alta. Fue dictando sus poemas, teñidos de dolor y melancolía, a su hermano Augusto que, pese a la promesa de no divulgarlos, lo hizo aunque recién fueron publicados cuando ella ya era adulta (Badani, 2012).

Otra literata que se expresó desde la adolescencia fue Adela Zamudio (1854-1926) que es, sin duda alguna, una de las primeras voces feministas bolivianas. Nacida en Cochabamba, estudió en el Beaterio de San Alberto hasta tercero de primaria donde adquirió disciplina y practicó la obediencia, pero ella se asumía como una autodidacta, apasionándose por la lectura, en particular de literatura romántica. Se dedicó a la pintura y la poesía y empezó a escribir desde los 14 años con el seudónimo de Soledad (Cajías, 1997: 25). Si bien sus primeros escritos circularon en medios restringidos, posteriormente, ya empezó a publicar con su propio nombre en diversos medios de amplia circulación. Adela es considerada, además, como una precursora del feminismo al defender el derecho a la educación de las mujeres. Su obra de denuncia más conocida es la poesía “Nacer hombre”, en la cual critica descarnadamente los principios de la sociedad patriarcal boliviana con frases como las siguientes: “*Cuánto trabajo ella pasa por corregir la torpeza de su esposo, y en la casa, (permitidme que me asombre). Tan inepto como fatuo, sigue él siendo la cabeza, ¡Porque es hombre!*”.

Poco a poco, entonces, se fueron abriendo espacios para que algunas jóvenes privilegiadas por su acceso a la escritura, pudieran expresarse. Pero sin duda fueron una minoría.

### **De niña a mujer**

Muchas niñas pasaron bruscamente de la niñez a la edad adulta, del hogar de sus padres al de su marido, convirtiéndose en mujeres a una edad muy temprana cuando en realidad eran aún adolescentes. Está reconocido que por mucho tiempo, la edad del matrimonio era temprana y una soltera de 20 años era sinónimo de “solterona”. Estos matrimonios o uniones tempranas repercutieron en la demografía a través del nacimiento de muchos niños, así, era común la existencia de familias con casi una docena de hijos (Barragán, Qayum, Soux 1997). Para algunas niñas, juntarse con un hombre podía ser interpretado como una estrategia de sobrevivencia: lograr reconocimiento social, asegurar una vida más cómoda, quizás, y un apellido y una herencia para sus hijos. En otros casos, vivir a la sombra de un marido viejo o maltratador era un castigo insostenible del que algunas intentaron escapar.

Un ejemplo de niña que buscó asegurar su situación económica, quizás a costa de sus propios sentimientos, es el de la joven Manuela Rojas. Nacida en Tarija en 1809, conoció en la ciudad de La Plata a Antonio José de Sucre en 1827 con quién tuvo un hijo. Posteriormente, tuvo ocho hijos más con hombres diferentes, varios de ellos ya casados. Finalmente, a los 38 años, se casó con un ministro de la Corte Superior de Justicia del que ella y sus hijos heredaron sus bienes (Coordinadora de Historia, 2015, tomo IV: 231). Este caso no fue excepcional y varias mujeres demostraron así su independencia y su iniciativa desde muy jóvenes.

Al otro lado del país, en la región del Oriente, testimonios masculinos de viajeros europeos que llegaron en los primeros años de vida republicana dan cuenta, lógicamente desde su propia perspectiva masculina, de su sorpresa ante el comportamiento de algunas jóvenes. Por ejemplo, en los relatos de Alcide d’Orbigny (1830-32) y el conde Francis de Castelnau (1845) sobresalen tres elementos respecto a la población femenina de Santa Cruz de la Sierra: la existencia de una mayor cantidad de mujeres que de hombres; un particular modo de ser de las jóvenes cruceñas, caracterizadas por tomar iniciativas, sobre todo en las relaciones amorosas y finalmente, el

posible “poder” que derivaría de este modo de ser (Lema, 2011). Sin duda, producto de las guerras de Independencia y de las dinámicas laborales que expulsaban mano de obra joven masculina fuera de la ciudad, había un fuerte desequilibrio demográfico que dio como resultado una suerte de competencia femenina por llamar la atención de los hombres. Por otro lado, los autores se sorprendieron por la presencia de una elevada cantidad de niños, prueba de una gran fertilidad. En otras fuentes, esta vez gráficas como las acuarelas de Melchor María Mercado de mediados del siglo XIX o los grabados de Manuel Lascano de los años 1880, las mujeres y niñas orientales son retratadas desnudas, a orillas de los ríos, sin vergüenza de su desnudez, como si formaran parte de la naturaleza. De esta manera, se veían completamente en el polo opuesto del ideal de mujer recatada y digna o “domesticada”. Lamentablemente, no conocemos textos de mujeres cruceñas que pudieran sustentar esta visión.

Por consiguiente, estos ejemplos demuestran la existencia en el país de jóvenes mujeres “libres” o “emancipadas”, hasta cierto punto, que por diversas razones (entre ellas, el desequilibrio demográfico y la ausencia de hombres por motivos bélicos o laborales), tomaban las riendas de su vida y de la de sus hijos, convirtiéndose en jefes de hogar y trabajadoras por cuenta propia en múltiples oficios femeninos<sup>2</sup>: costureras, cocineras, comerciantes, etc.

### **El reconocimiento de las niñas pasa por su abandono**

Si las niñas tenían padres o eran criadas por algún pariente, su vida formaba parte del ámbito privado y, por lo tanto, para seguir sus historias se debe acudir a fuentes como diarios o correspondencia de carácter privado. No ocurría lo mismo con las niñas huérfanas o abandonadas que eran recogidas en instituciones religiosas o estatales cuya vida era ya institucionalizada. Este tema es abordado por Laura Escobari en su libro *Mentalidad social y niñez abandonada, La Paz, 1900-1948* (2009).

Para Laura Escobari, hasta inicios del siglo XX, el niño (y también la niña) era considerado un ser irracional que no llamaba mayormente

---

<sup>2</sup> De hecho, en la ciudad de La Paz, en 1881, un censo urbano permite identificar las ocupaciones y oficios de la población. Entre las actividades artesanales, existía una clara división de género pues las mujeres eran sobre todo costureras, hilanderas, juboneras (fabricantes de jubones, es decir blusas o camisas de las mestizas), chicheras y cigarreras (Coordinadora de Historia, 2015, tomo IV: 210).

la atención de los adultos, sino por cuanto algún día llegaría a ser mayor. Ellen Key, autora de *El siglo de los niños* publicado en 1906, indicaba que la preocupación mayor que debía tenerse con los niños era la educación, que debía cambiarse el sentimiento de dolo con el que se educaba a los niños a través de castigos y torturas corporales por una educación más acorde a la sensibilidad infantil, que se debía trabajar con ellos con un nuevo sentimiento de responsabilidad, de comprensión, de amor y de libertad (Escobari, 2009: 29).

De acuerdo con el libro de Escobari, se puede apreciar que inclusive durante la niñez, la vida de los niños ocupaba más el espacio público que la de las niñas. Así, por ejemplo, las fuentes periodísticas trataban el tema de la presencia de niños en varios sitios de la ciudad donde formaban grupos para jugar a la pelota quemada, bicicleta, aros *“obstaculizando el tránsito del público”* (Escobari, 2009: 74). Para los periódicos, las calles y paseos públicos se convertían en canchas de juego, *“en los que el alboroto se unía a la torpeza, para molestar e incluso causar daño a personas y edificios, ya que quebraban vidrios de puertas y ventanas o arrojaban tierra, piedras, cáscaras de fruta y montones de basura sobre quienes menos esperaban”*. Mientras esto ocurría entre los niños de clases populares, ¿Dónde se hallaban las niñas? Posiblemente en sus casas ayudando en los quehaceres domésticos o jugando con muñecas, bordando, cosiendo o tejiendo, como describe Escobari para las niñas de clase media:

- Las niñas debían ayudar a vender o también a las labores artesanales como por ejemplo la hechura de mantas o ropa de chola, consistente en una falda amplia fruncida y blusas y mantas bordadas. Muchas de ellas mostraban tener dotes especiales en el bordado y en el tejido (Escobari, 2009: 96).

Dentro de la clasificación socioeconómica que hace Escobari de niños y niñas, las niñas de clase baja permanecían junto a su madre aprendiendo oficios propios de su sexo como cocinar, hilar, tejer y también participaban de la siembra y la cosecha de su propio terreno, si es que lo tenían, mientras que era común que las adolescentes fueran *“sirvientas domésticas”* en las casas de la clase alta (*Ibíd.*: 98)

La vida de las niñas abandonadas que eran llevadas a los orfanatos, ya sea en el Hogar San José o el hogar Carlos de Villegas, en la ciudad

de La Paz, puede ser rastreada a través de los testimonios de las mismas. Aparentemente su vida, a pesar de ser muy estructurada y rígida, no muestra elementos de violencia. Las testigos hablan más bien de una época en la que se encontraban acompañadas. Para ellas, lo más importante era escapar de la soledad –que muchas veces sufrirían posteriormente– y recuerdan más bien cómo jugaban con las otras internas.

Para Escobari, era la costumbre que las niñas abandonadas se emplearan a partir de sus 14 años en casas de familias, muchas de ellas pertenecientes a las mismas señoras que pertenecían a la Sociedad Protectora de la Infancia o de sus parientes y amigos. Se consideraba que, de esta manera, las chicas podían salir a espacios nuevos más seguros que otros, aunque las jóvenes no eran tratadas de la misma manera que las niñas de la familia. Muchas de ellas tuvieron problemas para conseguir un marido ya que la falta de conocimiento sobre su procedencia siempre implicaba un problema.





## Capítulo 2



*Dos adolescentes y una niña en Chiquitos,  
Santa Cruz*

## 2. Niñas y jóvenes en el ámbito laboral: luces y sombras

### Niñas campesinas, niñas productoras

Desde hace mucho tiempo se ha señalado que existe una lógica en la economía campesina que consiste en sacar la mayor ventaja sobre uno de los recursos que tiene: la fuerza de trabajo familiar, lo que explica el rol e importancia que tienen los niños contribuyendo con cientos y cientos de días dedicados a la producción de los campesinos (Molina Barrios y Rojas, 1995: 27). Molina Barrios y Rojas afirmaron categóricamente que mujeres y niños no solo “ayudan”. Plantearon entonces que ambos constituyen un componente esencial que permite asegurar la unidad productiva campesina (*Ibíd.*: 53).

La metodología de rutinas de uso del tiempo que ve las diferentes actividades realizadas en las horas de la semana les permitió establecer en una región del altiplano y en otra de los valles, que las niñas dedicaban más del doble de horas que los niños a las tareas productivas y reproductivas que consistían en las labores del hogar. En el altiplano, la situación es muy clara:

#### Cuadro 1

División del trabajo entre niños y niñas en 1995

(horas / semana) en Ayo-Ayo (La Paz)

Actividades	Niñas	Niños	Total niños	Total de horas dedicadas en la familia para la actividad
Actividades productivas	55	27	82	118
Actividades reproductivas	23	1	24	41
Total	78	28	106	159

Fuente: Molina Barrios y Rojas, 1995: 56.

Las niñas de 11 a 14 años eran las que mayor trabajo realizaban. Los hombres claramente tenían menos responsabilidades pero también menos horas. El sistema era por lo tanto una relación asimétrica y desequilibrada en términos de género como generacional. Esto se explicaría también porque los hombres migraban en los períodos entre la cosecha y la siembra (Molina Barrios y Rojas, 1995: 73).

El trabajo de niños y niñas también era clave en la ganadería de ovinos y vacunos implicando la provisión de forraje al ganado mayor y al de aves y animales de corral, principalmente cerdos. Luego se sacaba el ganado desde las 10 de la mañana hasta prácticamente las 4 o 5 de la tarde (*Ibid.*: 84-85). La importancia de las actividades de mujeres y niños en el cuidado del ganado explica la costumbre y tradición de que se les otorgue la propiedad del ganado que les sirve cuando crecen para pagar algunos de sus gastos (*Ibid.*: 88-89).

Finalmente, las actividades reproductivas implicaban cocinar, el aprovisionamiento de agua y leña, la limpieza de la casa y el lavado de ropa (*Ibid.*: 94-95). Las niñas y adolescentes entre 11 y 14 años tenían entonces prácticamente un rol intercambiable con sus madres (*Ibid.*: 96-97).

Este mismo patrón se encontró con algunos matices en Tiraque (Cochabamba) y en San Julián (Santa Cruz). Los autores concluyen señalando que la participación de los niños y niñas en el proceso productivo y reproductivo es fundamental en la economía campesina. De ahí que están en contra de la perspectiva que conceptualiza su aporte como “ayuda” o como algo marginal. Sostienen más bien que la incomprensión de su rol no permite ver la complejidad de la situación, la que tiene indudablemente consecuencias en la deserción y en el abandono escolar. El trabajo de las niñas (como el de las mujeres) es así invisibilizado para la economía. (*Ibid.*: 174-176).

Pero la niña campesina no es solo productora de alimentos o comidas, sino también productora de cultura, como se muestra en el caso analizado por Denise Arnold y Juan de Dios Yapita en “Los caminos del género en Qaqachaka: saberes femeninos discursos textuales alternativos en los Andes” (1996). Para las jóvenes qaqachaka, en el departamento de Oruro, la práctica textil no es solo un aprendizaje para obtener réditos económicos y sociales sino un elemento fundamental y paralelo a su propio ciclo de vida, como creadoras y reproductoras de cultura.

De acuerdo con Arnold y Yapita, el aprendizaje inicial de las prácticas textuales dura varios años. Inicialmente se aprende a hacer pequeñas trencillas de dos o tres urdimbres; luego se desarrolla la habilidad realizando pequeños tejidos hasta alcanzar a hacer una manta a la edad de 15 años. Lo importante de esta práctica es que al mismo tiempo de aprender a tejer, la joven avanza también en sus habilidades para narrar, inicialmente con adivinanzas y luego con canciones cada vez más largas (Arnold y Yapita, 1996: 326-327). Este aprendizaje es generacional: es decir que la gente mayor y con más experiencia, la mamá o la abuela, es la encargada de enseñar a las jóvenes los secretos del tejido y las historias de su propia cultura. Para estos autores, la práctica del tejer y del cantar impulsa el aprendizaje entre generaciones, el respeto a la gente mayor y el seguimiento del “camino de los antepasados” (*Ibíd.*: 328).

Esta relación entre el tejido y el ciclo de vida de las niñas y mujeres se manifiesta con más fuerza con la adolescencia y la primera menstruación. Este anuncio de la fertilidad de la mujer implica también el comienzo del desarrollo de la propia estética textil, que se basa en la expresión de su capacidad como procreadora. Esta relación de la creación y la procreación con la sangre menstrual se plasma en el tejido. Así, según Arnold y Yapita, *“se puede entender el tejer desde la adolescencia, como el desarrollo de la autoexpresión y la estética femenina a través de la sangre fértil. Este desarrollo está manifestado mediante un ‘mapa textil’ de conocimientos femeninos, transmitido por los antepasados desde tiempos antiguos, que la chica comienza ahora a manipular manual y visualmente”* (*Ibíd.*: 329).

### **Del campo a la ciudad: chica, hija, “sirvienta”...**

Por siglos, las mujeres y las niñas han sido relegadas al ámbito doméstico, al cuidado del hogar en toda la extensión de la palabra. En las familias, todas las mujeres (madres, abuelas, tías, esposas, hijas, sobrinas, nietas, primas) tenían funciones precisas, sea de representación al lado de sus esposos o bien en trabajos específicos pero, generalmente, tenían que recurrir al “apoyo” del servicio doméstico para poder llevar adelante todo el “trabajo de la casa”.

Desde niñas, las mujeres de los sectores de elite aprendían a menospreciar a la “servidumbre”. En su descripción sobre la vida de los niños de elite a principios del siglo XX, Laura Escobari (2012) menciona que desde muy pequeños, niños y niñas tenían empleadas

domésticas de origen indígena a las que consideraban inferiores, tratándolas con desprecio y maldad. Además, no jugaban con las hijas de las “sirvientas” domésticas *“pero siempre tenían una muñeca de trapo que era la sirvienta de sus muñecas”* (Escobari, 2012: 142).

La vida de estas niñas migrantes insertas en el ámbito urbano como criadas o “sirvientas” es descrita con crudeza en el artículo “Las criadas y los ahijados: el servicio doméstico en la ciudad de La Paz a inicios del siglo XX” de Eugenia Bridikhina (2007). En él se muestra cómo las niñas indígenas eran a veces prestadas e inclusive alquiladas a las patronas para que les atendieran como “sirvientas” domésticas a cambio de la comida, la habitación y, a veces, la educación. Los casos relatados por Bridikhina muestran la forma en la que estas niñas eran tratadas: a veces, como sus mismas patronas indicaban, “como hijas” aunque otras veces eran maltratadas al extremo de recibir la misma comida que los perros. Igualmente se muestra, mediante casos específicos, cómo estos convenios eran protocolizados, como si se tratara de una transacción económica más. En estos casos, si los padres trataban de recuperar a sus hijas varios años después, los patrones les podían exigir la devolución de todo lo gastado en la manutención de las niñas y adolescentes. La concepción de estas niñas como mercancías, que podían en algún caso extremo ser transferidas como si fueran esclavas, implicaba inclusive la pelea judicial entre patronas que se referían a sus criadas como bienes de su propiedad.

En un estudio dedicado a las empleadas domésticas en la ciudad de La Paz, antes y después de la Revolución Nacional de 1952, Lesley Gill (1995) también pone al desnudo las desencarnadas relaciones laborales que existían entre empleadoras o patronas y empleadas. En 1950, más de 4 000 mujeres, mayores y jóvenes, se dedicaban al servicio doméstico (Gill, 1995: 24) y su procedencia era principalmente indígena.

Las “señoras” no podían concebir la administración de su casa sin contar con el apoyo de estas niñas, mujeres para ocuparse de la comida, la limpieza y la crianza de los niños incluyendo la atención a la autoridad masculina de la casa, el “caballero”. Estas empleadas provenían mayormente del campo desde donde eran enviadas por sus padres u otros intermediarios como maestros y comerciantes, o bien eran reclutadas por las propias empleadoras. En algunos casos,



se escapaban de los malos tratos recibidos en sus hogares. Algunas eran criadas por las señoras desde muy niñas por haber sido abandonadas por sus parientes o por la muerte de sus padres (Gill, 1995: 78-79).

A la violencia del desarraigo de sus familias se sumaba la violencia cultural al encontrarse en un medio –la ciudad– donde el modo de vida de los patrones difería completamente del que conocían en el campo y donde prevalecían diferentes concepciones del tiempo, de la higiene o de la alimentación. Además, los horarios de trabajo eran muy extensos y rara vez las “sirvientas”, como eran denominadas, gozaban de algún descanso y aunque pudieran tenerlo, no siempre lograban contactarse con sus parientes en la ciudad. Además, las barreras sociales les eran constantemente recordadas mediante el trato que recibían de sus patronas que les llamaban “chica” o “hija”, despojándolas de su identidad, marcando además relaciones de subordinación.

Cuando trabajaban “cama adentro”, podían darse violaciones por los esposos o amantes de sus empleadoras, así como la iniciación sexual de los jóvenes de la casa. En el primer caso, hubo algunas denuncias pero en el segundo, esta práctica era considerada como normal y no se la castigaba. Para controlar la moral de las “sirvientas” y garantizar la calidad de su trabajo, en 1950 el Consejo Nacional de la Asociación de Mujeres de Acción Católica inauguró una escuela para domésticas con cursos de higiene, alfabetización e instrucción religiosa además de clases de cocina, costura, lavado y planchado y agencia de empleo (Gill, 1995: 41).

Uno de los cambios suscitados por la Revolución fue el deterioro de las condiciones de vida de algunas familias acomodadas. Por ello, algunas “señoritas” y “señoras” se vieron en la obligación de ingresar al mercado laboral como secretarias, contadoras, recepcionistas, etc.; de esta manera ganaron algo de independencia con relación al control patriarcal ejercido por sus padres y hermanos o maridos pero, a la vez, tuvieron que superar los prejuicios de su propia clase hacia el hecho de que ya no podían ser mantenidas (Gill, 1995: 55).

En la segunda mitad del siglo XX, tener “sirvientas” pasó de ser una necesidad vital y una señal de prestigio a otro tipo de necesidad debido al ingreso masivo de las mujeres al mundo laboral: de alguna manera, las empleadas tomaron las riendas de la casa atendiendo sus

labores, como antes, pero con una menor presión de las empleadoras. De hecho, la terminología fue cambiando y en la actualidad se las denomina “trabajadoras asalariadas del hogar”<sup>3</sup>. Un estudio realizado en Sucre a principios del siglo XXI (Peñaranda, 2006), titulado *Se necesita empleada doméstica, de preferencia cholita...*, se refiere a las representaciones de las empleadoras sobre este grupo de trabajadoras. Muestra que pese a los avances en materia de legislación laboral y de organización de estas trabajadoras, las relaciones laborales siguen siendo verticales y de dominación con tintes racistas: para algunas empleadoras, la oferta de trabajo en una casa es percibida como un proceso “civilizador”, sobre todo cuando las trabajadoras son menores de edad provenientes del campo. Sin embargo, en los últimos años, muchas de estas jóvenes ya tienen acceso a la educación oficial mediante la asistencia a colegios nocturnos.

Si bien el trabajo como asalariadas del hogar fue el más común para las niñas y jóvenes campesinas en el ámbito urbano, éste no se limitó a la atención en las familias de elite sino que se amplió a una serie de otros trabajos no calificados, tanto en el área rural como en las ciudades: artesanas, agricultoras, pastoras, y otros, labores que siguen realizando en la actualidad.

### **El trabajo infantil en la actualidad**

La legislación boliviana denomina niños y adolescentes a todas las personas menores de 18 años. Se considera al niño desde su concepción hasta los 12 años, y adolescente desde los 12 hasta los 18 años cumplidos. En 2008, se llevó a cabo una Encuesta de Trabajo Infantil que ha permitido tener un panorama bastante detallado sobre el trabajo de niños y adolescentes (IPEC-INE, 2010). Según esos datos, casi 28% de los niños y adolescentes entre 5 y 17 años –es decir alrededor de 848 000 personas– participan en actividades productivas económicas de manera remunerada o no. Hay una mayor participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) en el área rural (64,85%) que en el área urbana (16,96%). La encuesta mostró también que existe mayor participación entre los indígenas en relación con los no indígenas.

---

*3 La ley 2450 de Regulación del Trabajo Asalariado del Hogar ha sido promulgada el 9 de abril de 2003, estableciendo que las trabajadoras tienen los mismos derechos laborales que cualquier otro trabajador. Sobre el tema, ver Peñaranda, 2006.*

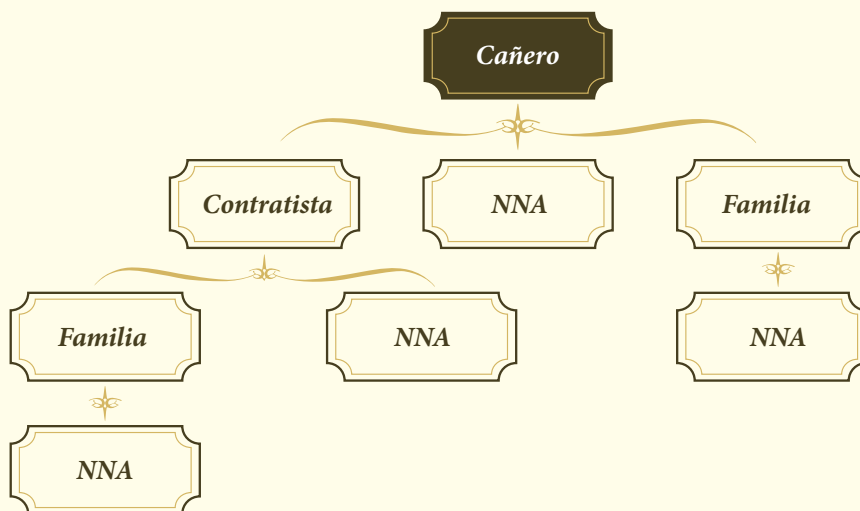
La mayoría de los niños y adolescentes trabaja como productores y trabajadores en la agricultura (50,22%), como vendedores (21,37%), operarios y artesanos (13,75%) y como trabajadores no calificados (12,91%). En el área urbana, la mayoría de los niños y adolescentes trabaja como vendedores (41,83%).

Por rama de actividad económica, la mayoría de los puestos de trabajo de niños y adolescentes está en el sector agropecuario y en la minería (53,40%) seguido por los sectores comercio (17,36%), manufactura (10,03%) y servicios (8,07%).

Es importante señalar que del total de niños y adolescentes entre 5 y 17 años que trabajan en actividades productivas económicas remuneradas o no, 800 000 se encuentran bajo los parámetros de la legislación nacional e internacional; 491 000 están por debajo de la edad mínima de admisión al empleo (niños y adolescentes de 5 a 13 años) y 437 000 realizan trabajos clasificados como peligrosos.

Uno de esos trabajos es el de la zafra o cosecha de caña de azúcar, en los departamentos de Santa Cruz y de Tarija, donde se calcula que habría 746 000 niños, niñas y adolescentes. Existen en general tres formas irregulares en los que se insertan laboralmente en la zafra. La más conocida es por medio de la familia, es decir que los NNA realizan el trabajo como parte de la unidad familiar. La segunda es mediante un contratista y la tercera forma es a través de la contratación directa del patrón.

**Cuadro 2**  
**La dinámica de contratación de NNA en la zafra de azúcar de**  
**Santa Cruz y Tarija, 2005**



Fuente: Molina, 2015

Las actividades que realizan los NNA en la zafra de caña de azúcar son diversas: queman, cortan, e incluso pueden cargar la caña. En el caso de las adolescentes, ellas son contratadas como “cocineiras” para hacer la comida de los trabajadores y, en menor medida, ayudar con la zafra. Cuando trabajan “son llamadas cuartas porque reciben un cuarto de lo que ganan los zafreros y hacen el trabajo doméstico y también ayudan con el trabajo de la zafra”<sup>4</sup>. Por consiguiente, las niñas cumplen un doble rol: el del trabajo doméstico y el de la colaboración en la zafra en sí misma. ¿Y qué pasa con su educación?

<sup>4</sup> Entrevista SEDEGES, 23 de febrero 2015, Tarija, citada en Molina, 2015.



## Capítulo 3



© Bolivia en el primer centenario de su Independencia 1825-1925, 1925.

*Niñas posando en una escuela de huérfanos.  
La Paz, 1925.*

### **3. Educar para la patria y para el hogar**

Los estudios sobre la historia de la educación en Bolivia se han abocado a contabilizar los establecimientos escolares, a resaltar sus logros, a identificar los problemas que enfrentaron, a describir las políticas públicas en el rubro pero rara vez lo hicieron desde la perspectiva de sus usuarios, es decir los niños, las niñas y los jóvenes.

Mientras las mujeres y más aún las niñas y jóvenes eran consideradas como menores de edad, su acceso a la educación, entendida esta como la simple alfabetización, no era una prioridad. Sin embargo, desde el siglo XIX, se vio la necesidad de brindar herramientas a este importante grupo social para que pueda, de alguna manera, responder al interés del Estado en tener contacto, desde la primera infancia, con los futuros ciudadanos, sus hijos. Por ello, se observa a lo largo del periodo estudiado una evolución en el abordaje del tema educativo para y por mujeres.

#### **Escuelas y colegios**

En la práctica, dos opciones fueron fortaleciéndose a lo largo del siglo XIX: por un lado, los colegios de educandas y, un poco más tarde, las escuelas municipales, ambos dirigidos a niñas de sectores “populares” mientras que las niñas de la alta sociedad pudieron tener acceso a una educación individualizada, con profesores particulares en casa.

Los colegios de educandas fueron por varios años el único sistema público de educación para niñas aunque los padres de las niñas de elite preferían que sus hijas se educaran en la casa paterna. En el caso de estos colegios, la reglamentación del año 1841 establecía que se precisaba normar el ingreso a los mismos y establecer sus objetivos:

Conservar la pureza y sencillez de la infancia, sin desarrollo de la malicia... ser dóciles y obedientes, vestirse, acostarse y asearse sin esperar reconversión; presentarse con candor y sencillez en las reuniones mutuas o delante de gentes, sin afectar movimientos o acciones que denuncien timidez o desenvoltura, teniendo presente que la pureza del corazón es la mejor guía de las acciones (citado en Montaña, 2007: 62).



Como se puede ver, las niñas ideales debían ser “dóciles y obedientes”, callar sus sentimientos en público y guiarse por la “pureza del corazón”.

En Sucre, el Colegio de Educandas fue fundado por el arzobispo San Alberto a fines del siglo XVIII. Si bien fue primero un establecimiento de beneficencia bastante concurrido, hacia los años 1870 solo contaba con 41 alumnas. Allí se impartía educación primaria elemental (15 alumnas) y superior (Rodríguez, 2004: 59).

A mediados del siglo XIX, durante la presidencia de Manuel Isidoro Belzu (1848-1855), el gobierno demostró un franco interés en la educación de las niñas, particularmente en los sectores más necesitados como los niños y las niñas pobres y huérfanos (Thiessen-Reily, 2003). En su estudio sobre la educación para niñas durante ese gobierno, la autora se refiere a las numerosas medidas que fueron tomadas con el fin de favorecer la educación de las niñas. Desde 1848 a 1855, varios decretos y leyes respaldaron la creación de establecimientos, otorgaron recursos para la construcción de infraestructura de los establecimientos escolares, o bien asignaron becas y plazas gratuitas a niñas, sobre todo a huérfanas en varios colegios de educandas en diversas ciudades del país e incluso en provincias como en caso de Chuquisaca (*Ibíd.*: 90).

Indudablemente, la necesidad de educar a las niñas fue completamente asumida por este gobierno, como lo señala una parte del decreto de 20 de febrero de 1852: “*Que en todo país culto se presta influencia poderosa en los destinos de un pueblo especialmente en la moral de él; que por lo mismo, los Gobiernos populares deben prestar el fomento posible a la instrucción de las niñas*” (citado en Thiessen-Reily, 2003: 89).

En esos años, en el colegio de mujeres San Alberto de Cochabamba, se enseñaba lectura, escritura, análisis gramatical, habla castellana en primaria; gramática castellana, contabilidad, elementos de geografía, botánica y horticultura, música, religión y enseñanza moral en secundaria. En La Paz, en el colegio de educandas, se preveía enseñar primeras letras, costura, dibujo, instrucción religiosa, música y canto, gramática castellana, geografía e historia y matemáticas.

En esos años prevalecía la idea de que la educación promovía la moralidad y el desarrollo intelectual. La familia era concebida como el

centro moral de la sociedad (*Ibíd.*: 83) donde la madre tenía un papel fundamental; por consiguiente, era necesario fortalecer la educación de las futuras madres para que pudieran criar niños morales y, a la larga, productivos (*Ibíd.*: 84). Por ende, la moralidad de las mujeres garantizaba la de los futuros ciudadanos. Todas estas ideas eran debatidas en la prensa boliviana donde también se publicaban las memorias de los ministros de Instrucción Pública. Lo interesante, como destaca la autora, es que la promoción de la educación de las mujeres no solo se originaba en la idea que una mujer educada sería una mejor madre, con influencia positiva en la sociedad; también se alimentaba de la idea que perseguía Belzu, la de hacer de Bolivia una nación cultivada y moderna: “*De hecho, la administración belcista sostenía que la única manera de que Bolivia se volviera una nación verdaderamente civilizada era educando a su población femenina*” (*Ibíd.*: 86). Sin embargo, este ideal no pudo ser alcanzado principalmente por motivos económicos y políticos.

Al margen de la creación y del funcionamiento de una estructura educativa pública, la educación de las niñas era profundamente moralista: se hacía la apología de la castidad y se condenaba lo carnal, y su vida sexual debía limitarse a la actividad reproductiva. Estos planteamientos se expresaron en un contexto de apogeo del culto mariano que cumplía entonces 400 años. Además, en plena hegemonía británica, no solo se exportaba su modelo económico sino también la moral victoriana.

Unas décadas más tarde, cuando el liberalismo se impuso en las prácticas económicas bolivianas, es decir en el último tercio del siglo XIX, la ley de libertad de enseñanza promulgada en 1872 entregó las escuelas primarias a las municipalidades, comprometiendo fondos nacionales para su mantenimiento (Coordinadora de Historia, 2015: 215 y ss.).

En el caso de la ciudad de La Paz, se cuenta con datos referidos a la creación y funcionamiento de escuelas para niñas, tanto públicas o municipales como privadas religiosas, en el último tercio del siglo XIX. En 1878, de 20 establecimientos educativos que funcionaban ese año, la mitad estaban destinados a niñas: el Colegio de Educandas, un instituto, cuatro escuelas municipales y cuatro escuelas particulares, probablemente con solo una o dos profesoras (Mamani

y Sinche, 2007: 209-216). Las escuelas municipales para niñas no contaban con espacios propios y tenían que alquilar ambientes para funcionar.

Pronto fueron abiertos establecimientos religiosos considerados como “clásicos” para las niñas de la alta sociedad paceña como la Escuela de Santa Ana por las hermanas de la Caridad de la orden de Santa Ana, en 1879 o bien el colegio de los Sagrados Corazones, con religiosas francesas de los Sagrados Corazones de Jesús y María, en 1883 (Mamani y Sinche, 2007: 201). En Santa Ana, se aprendía matemáticas, aritmética pero también dibujo, adorno y bordado (Mamani y Sinche, 2007: 205). En la última década del siglo, pudo construir su propio edificio que recibía alumnas internas y externas y contaba con salones de teatro y gimnasia (Castro, 2007: 233).

En 1873, un artículo de prensa se refirió a la situación educativa de Sucre y mencionaba la existencia de tres escuelas municipales; una de ellas estaba destinada a niñas y contaba con 99 alumnas pero su asistencia era impuntual por negligencia de los padres. Todavía era muy precaria y requería contar con una auxiliar, además de materiales escolares de moral, urbanidad, gramática española. Uno de los principales problemas era la falta de infraestructura pues faltaban pupitres y bancos llegando al punto de tener que sentarse las alumnas “en el pavimento” (*Eco de Sucre*, abril 1873 citado en Rodríguez, 2004: 57-58). Pese a esta precariedad, existía la inquietud por educar a niñas y señoritas

### **Maestras formando futuras madres**

En las primeras décadas del siglo XX, los gobiernos liberales impulsaron una nueva reforma educativa que ha sido muy estudiada desde la historiografía. Además de mejorar la oferta educativa mediante la profesionalización de los maestros, buscó llegar a sectores tradicionalmente marginalizados de la vida civil como los indígenas, desarrollar la educación técnica y ampliar la educación de las niñas y jóvenes. Los estudios referidos a este último tema han destacado la intencionalidad de esta educación cuyos beneficios no recaerían tanto en las niñas, cuyos intereses no fueron tomados en cuenta, como en la sociedad en su conjunto.

En el ámbito de la profesionalización de los maestros, se trató de rescatar experiencias de los países vecinos, enviando becarios a formarse

en el exterior, en particular en Chile y Argentina; entre los 60 becarios que viajaron hubo 10 mujeres de las que 9 fueron a una escuela normal en Santiago de Chile (Martínez, 2010: 212). Por otro lado, se acogió a profesores extranjeros con el propósito de crear un instituto pedagógico. Finalmente, en 1909 fue creada la primera Escuela Normal para Maestros en la capital de la República, Sucre.

Inicialmente, el profesorado era masculino así como el alumnado. Pero pronto surgió la necesidad de formar maestras ante la apertura de un mercado laboral para mujeres particularmente para la educación inicial y primaria (Aillón, 2009: 87) para que estas mujeres pudieran transmitir a los niños los conocimientos y los valores adecuados para ser buenos bolivianos y bolivianas. La idea era educar a niñas para formar futuras madres que, *“en tanto primer agente cronológico en la vida del niño, tenía una influencia decisiva y hacía más para la educación moral que todos los libros del mundo”* (Martínez, 2010: 308).

Pero para formar niñas, se requería contar con maestras, lo que significaba llevar adelante la práctica de la coeducación en la Escuela Normal, es decir sentar en una misma aula a varones y mujeres. El conservadurismo de la sociedad influida por la Iglesia católica se expresó en campañas, desde la prensa o los púlpitos, para impedir el ingreso de mujeres a la Escuela Normal. Pese a ello, las estudiantes lograron vencer los prejuicios y en 1913, 50 % de los alumnos de la Escuela Normal ya eran mujeres, llegando a representar 62% del cuerpo estudiantil en 1917 (Aillón, 2009: 89).

Finalmente, en 1922 se creó la Escuela Normal de Señoritas cuya primera directora fue Josefina Goytia, egresada en 1915. Ese año se graduaron 19 maestras entre “jardineras de niños y maestras de primaria”. Las materias enseñadas a las futuras maestras eran las siguientes: Psicología pedagógica; Metodología; Educación física;

Economía doméstica<sup>5</sup>; Puericultura<sup>6</sup>; Labores; Dibujo, cuyos profesores eran mujeres. Para las demás materias, como Castellano, Literatura, Matemáticas, Física, Química y otras, los profesores eran varones. De esta manera, como recuerda Esther Aillón, las maestras se iban a formar como sustitutas de madres, en un rol doméstico muy marcado acorde al espíritu de la época, no solo en Bolivia sino de manera general (*Ibíd.*: 97-98).

En la formación de los y las normalistas, se introdujo con entusiasmo la educación física pues esta disciplina era representada como algo que podía contribuir al desarrollo y a la regeneración étnica de la nación, lo que tuvo un eco positivo en el gobierno y la sociedad (Martínez, 2010: 277). Su práctica también estaba asociada con el fortalecimiento del sentimiento nacional y el patriotismo. El orden y la disciplina incorporados en la mentalidad y en el cuerpo en sí eran una condición de la estabilidad nacional y del progreso. La educación física era un medio para llegar a la regeneración de la raza (Martínez, 2010: 282).

El interés por la cultura física también se plasmó en la creación de las primeras brigadas de scouts en el país (Martínez, 2010: 279). En el caso de las girl-scouts, la primera brigada fue constituida por María Gutiérrez de Medinaceli en el Colegio de Niñas de Oruro, en 1915. Ese mismo año, otra brigada fue creada en La Paz en el Liceo de Señoritas bajo la dirección de Ofelia Lizón, que también estudió en el Instituto Pedagógico de Santiago y otra en Cochabamba bajo la dirección de Elvira Zamorano (Martínez, 2010: 279, nota 89). En un principio, la iniciativa despertó algunas reacciones contrarias pero luego, Felipe Segundo Guzmán, entonces rector de la Universidad de Oruro,

---

*5 La economía doméstica abarcaba “el conocimiento del manejo de una casa, las condiciones sanitarias de una habitación, muebles, cortinas, tapices. Además, aprendían lavado, planchado de las ropas, arreglo de los vestidos, el modo de sacar manchas. En cuanto a la cocina, aprendían la preparación de panes, mantequilla, queso, etc. Asimismo, la preparación de bebidas aromáticas, café, té, chocolate; identificaban los inconvenientes y peligros de las bebidas alcohólicas, los venenos y sus antídotos. También se familiarizaban con los usos y costumbres de sociedad, reglas y ceremonial que se observa en las principales circunstancias de la vida: en el salón, en las visitas, el baile y en la mesa, bautizos, matrimonios y entierros” (Mamani, 2012: 158).*

*6 La puericultura se ocupaba de: “los requerimientos del recién nacido, baño, vestido, envoltura de pañales, cama, aire y temperatura habitación, calefacción y alumbrado, alimentación, lactancia materna y artificial, esterilización leche, régimen e higiene de la que amamanta al niño” (Ibíd.).*

autorizó la fundación de estas brigadas femeninas, convencido por María Gutiérrez de Medinaceli de la necesidad de *“formar el cuerpo y el alma de la mujer boliviana y de ejercer, como en Europa, una influencia de peso sobre ‘el progreso de una nación’”* (citado en Martínez, 2010: 280). Por consiguiente, el disciplinamiento que ofrecía la educación y una actividad recreativa y formativa como el scoutismo también eran medios para regenerar y fortalecer el “sexo débil”.

Esta visión fue expresada, por ejemplo, en la revista de la Escuela Normal de Señoritas denominada *Vida pedagógica*, donde se recalca que la educación física no solo era una práctica de higiene individual sino social. Se pretendía luchar contra el sedentarismo de mujeres en el hogar para evitar *“que sean enclenques, pálidas u obesas”* (citado en Aillón, 2009: 98), para evitar caer en la “sensibilidad” y, al contrario, formar mujeres con voluntad, decisión y energía. Como señala Aillón, *“se incorpora el control del cuerpo de la mujer; la educación física se convierte en un medio de disciplinamiento de los cuerpos que, a través de la escuela, pasará al conjunto de la sociedad: acostumar a recibir órdenes de tipo militar, por ejemplo”* (Aillón, 2009: 99). Desde esta visión liberal de la condición de la mujer, prejuiciosa hacia su supuesta debilidad, se buscaba fortalecerlas para formar hijos sanos para la sociedad.

Así, el cuerpo sano de las maestras tendría “trascendencia desde el punto de vista higiénico, intelectual, moral y social...”: buenas maestras, buenas madres, veladoras de “nuestra raza”, mujeres liberales; todo como parte de un profesorado con voluntad y fuerza moral que serían consecuencia de la introducción de la gimnasia y la actividad física (Aillón, 2009: 99).

Uno de los cambios introducidos por los gobiernos liberales fue la apertura ideológica hacia otras religiones, poniendo fin a la hegemonía de la religión católica en el país. Nuevas iglesias llegaron a Bolivia, mayormente de origen protestante y varias de ellas abrieron establecimientos educativos. Tal fue el caso del Instituto Americano, de la Iglesia Metodista, que inició sus actividades con profesores norteamericanos en La Paz el año 1907. Si bien fue abierto para varones, pronto, a pedido de los padres de familia, abrió un kindergarten mixto en 1910 y una sección primaria para niñas y señoritas (Quispe, 2007: 280). Pese a la voluntad de poner en práctica

la coeducación, se separó la educación para mujeres, con programa, modalidad de estudio, horario escolar y objetivos claramente definidos, tal como lo refleja un prospecto de 1912. La propuesta educativa era similar a la de los niños aunque:

El propósito es dar una educación moderna, tan necesaria para la mujer como para el hombre. A este fin agregamos a los estudios de los niños algunos ramos *para preparar a las niñas para sus deberes como miembros del hogar y de la familia.* (...). Hay solamente externado y se reciben niñas hasta de catorce años de edad” (citado en Quispe, 2007: 281; destacado nuestro).

Se enfatizó la necesidad de formar a las mujeres para desempeñar su papel en el hogar (con elementos de educación doméstica) pero también en la sociedad:

(...) se procura por todos los medios pedagógicos hacer que nuestras educandas tengan ante todo un concepto exacto de su misión moral en la vida y desarrollen la voluntad y el carácter que les permita ir poco a poco independizándose de los prejuicios que pueden esterilizar su labor y entristecer su vida, limitando su esfera de actividad a proporciones muy estrechas (*Ibíd.*).

La formación dirigida a las niñas ponía énfasis en la educación doméstica: cocina, lavado, higiene, puericultura, economía doméstica; además, se impartía enseñanza en materias científicas y artísticas y se fomentaron diferentes deportes indispensables para desarrollar la belleza y la salud: el atletismo, tenis, basquetbol, béisbol, fútbol, voleibol, *handball* y otros. En 1925, por problemas financieros, se fusionó sección de niñas y señoritas con la de varones, dando lugar a una airada reacción de los padres de familia; algunos retiraron a sus hijas pero otras volvieron (Quispe, 2007: 282).

### **Rumbo a la profesionalización**

Si la educación dirigida a los indígenas apuntaba a hacer de ellos buenos trabajadores, la educación de las niñas buscaba hacer de ellas buenas amas de casa y esposas aunque varias mujeres rompieron estos esquemas al ingresar a las universidades desde los años 1920. Una de las jóvenes pioneras en este ámbito fue María Josefa Saavedra que entró a la Universidad Mayor de San Andrés a los 16 años, en 1925, para estudiar la carrera de Derecho donde era la



única mujer en un mundo exclusivamente masculino; pese a ello, nunca encontró prejuicios ni resistencia entre sus compañeros (Paredes, 1997: 25). Un año después, se graduó en Sucre María Amelia Chopitea como Doctora en Medicina y Cirugía con una tesis titulada “Causas de la mortalidad infantil”.

Sin embargo, la mayoría de las jóvenes que optaban por continuar sus estudios lo hicieron entrando a las escuelas normales de mujeres de donde salían profesionales muy jóvenes, incluso sin haber cumplido 20 años. Entonces, entraban al mercado de trabajo listas para formar a niños y niñas apenas menores que ellas.

Por muchos años, la profesionalización de las mujeres estuvo orientada hacia ámbitos sociales como la educación (maestras más que profesoras) y la salud (enfermeras más que médicas), aunque esto cambió con la Guerra del Chaco que llevó a miles de mujeres a asumir el rol de jefes de hogar y a ocupar cargos tradicionalmente asignados a hombres. Algunas pudieron mantenerse en estos cargos mientras que otras tuvieron que devolvérselos a los ex combatientes. Por otro lado, varias mujeres eligieron ser abogadas para poder explorar la posibilidad de ampliar sus derechos.

### **Del voto universal a la escuela universal**

En el marco de la Revolución Nacional de 1952 se llevó a cabo una nueva reforma que se plasmó en el Código de la Educación Boliviana promulgado en 1955. Este documento establecía que la educación debía ser activa, globalizadora, co-educativa, progresista, científica y sobre todo, liberadora (Coordinadora de Historia, tomo V, 2015: 57). En materia de coeducación, se señalaba que:

... los educandos de ambos sexos son educados en común porque la influencia recíproca de los sexos hacia el pleno desarrollo de sus fuerzas espirituales y morales crea un estado de salud psico-fisiológico para la felicidad del individuo. Debe ser realizada de manera progresiva y en condiciones científicamente favorables (Código de la Educación Boliviana, art. 1 citado en Coordinadora de Historia, tomo V, 2015: 57)

Por consiguiente, la educación mixta se justificaba con argumentos científicos, siguiendo, de alguna manera, el enfoque que planteaba

la necesidad de la educación física para fortalecer la nación. Su aplicación fue relativamente lenta y en los últimos años, varios establecimientos educativos, sobre todo particulares y religiosos, recién la están implementando.

Si bien esta reforma educativa abrió las puertas de las escuelas a miles de personas, tanto en el campo como en la ciudad, gracias a su carácter obligatorio, en la práctica, la tasa de analfabetismo entre mujeres no se redujo pues en 1950, las mujeres constituían 57% de la población analfabeta en el país y llegaron al 68% de la misma en 1976 (Coordinadora de Historia, tomo V, 2015: 58-59).

### **El abandono escolar femenino**

Pese a la generalización del acceso a la educación para las niñas, aún a fines del siglo XX y principios del siglo XXI, el tema del abandono escolar continúa siendo una de las grandes vulnerabilidades del país.

Los recursos económicos son claves a la hora de tomar decisiones para la educación de los hijos y cuando la familia es numerosa, se plantea una división de género. Salazar y Barragán (2005) señalan que la división existente del trabajo en la sociedad, particularmente en el área altiplánica, implica que los hombres son los que van a vender su fuerza de trabajo mientras que las mujeres se hacen cargo tanto del hogar como de los hijos. Cuando se decide quiénes continuarán la escuela, los padres en general no privilegian a sus hijas porque se sostiene que ellas se van a casar. Las reglas de residencia virilocal (en las tierras y casas de los padres del esposo) refuerzan este patrón (Salazar y Barragán, 2005: 105-107). En sus testimonios, indican: *“es mujercita, no puede estudiar, se va a ir, se va a hacer de marido y la van a mantener”* (Ibíd.:108). Otro testimonio señaló que en general los padres “no sueñan” con el destino de sus hijas mujeres, lo que revela la persistencia de un pensamiento patriarcal que privilegia la educación masculina y que no puede pensar en el horizonte escolar de las niñas y jóvenes.



# Capítulo 4



*Madre e hija de la urbe paceña. 1930 - 1940*

## **4. Los atentados contra los cuerpos y las almas de niñas y adolescentes**

Uno de los pocos estudios detallados sobre las violaciones a las niñas y adolescentes en la época actual es el de Barragán y Solíz titulado “La violación como prisma de las relaciones sociales y el entramado estatal. Etnografía y hermenéutica de la justicia” (2005)<sup>7</sup>. Esta investigación analiza uno de los problemas graves en nuestro país como es el de la violación, que revela, en primer lugar, el ejercicio de la máxima expresión que pueda infligirse al cuerpo de las niñas y adolescentes, en segundo lugar, la violencia en la que viven muchas de ellas y, finalmente, la cruda realidad de valores que rigen en nuestra sociedad. Cabe destacar que no existen estudios históricos sobre esta temática en el caso boliviano y que todas las referencias mencionadas a continuación provienen del estudio de Barragán y Solíz (2005).

### **Las normas legales a través de los siglos XIX y XX**

El respeto al cuerpo de las mujeres es un valor contemporáneo. En nuestro país, muchas de las normas legales se estructuraban en la diferencia jerárquica entre hombres y mujeres y en la violencia que muchas veces era legalizada y legitimizada como parte de la Patria Potestad (Barragán, 1999).

El primer Código Penal por ejemplo, adaptado por nuestro país en 1831 (del Código Español Penal de 1811), se basó en una diferenciación de género que aceptaba diversos grados de violencia física hacia las mujeres. Este Código estuvo vigente con muy pocos cambios hasta prácticamente 1970 y la situación que tuvo mayor continuidad fue el de la violencia legitimizada hacia mujeres y hacia niños y niñas.

---

*7 Esta investigación se basó en la consulta de las fichas de denuncia en las Defensorías de la Niñez y la Adolescencia del período 2003-2004. Estos lugares son sitios claves para recabar información sobre violaciones, abusos y estupro. Allí se encuentra un pequeño relato del delito con información sobre la situación socio-económica de la víctima, el oficio de los padres, idioma, satisfacción de necesidades básicas, nivel de escolaridad de los padres, de la víctima, de los hermanos, etc. Las autoras también analizaron los Expedientes Judiciales pendientes ante la Corte Suprema de Justicia. El análisis de los expedientes permite tener la información sintética sobre el delito, el lugar y la resolución, así como detalles sobre las circunstancias, el contexto y el ejercicio de la violencia.*

La violencia física reconocida era de género y generacional. Generacional porque la potestad de los padres (padre y madre) hacia los hijos era y continúa siendo amplia y sin restricciones en la medida en que se sostiene que los padres tienen los deberes y derechos de *“corregir adecuadamente la conducta del hijo”*<sup>8</sup> y su pérdida de autoridad no se extingue por malos tratos o abusos<sup>9</sup>. La corrección implica en los hechos el ejercicio de la sanción física sin que existan realmente límites para ello. La violencia también era de género porque los hombres tuvieron varios grados de tolerancia cuando ejercían violencia hacia sus esposas.

Por otra parte, durante gran parte del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, el concepto utilizado para lo que hoy se considera violación fue el de *“abuso”* como parte de los delitos a *“las buenas costumbres”*. En la década de 1970, las *“buenas costumbres”* fueron reemplazadas por los *“Delitos contra la libertad sexual”* y el *“Abuso deshonesto contra la voluntad de ella”* definido como *“el acceso carnal con violencia”* fue reemplazado por el de violación. A partir de entonces, el término de Abuso Deshonesto permaneció para los casos que no implicaran penetración sexual. En este contexto, el propio término de violación es nuevo: no tiene más de 40 años.

Este origen reciente de la *“violación”* explica que violaciones y estupro tenían en el Código Penal sanciones comparativamente menores a otros delitos hasta 1998. La violación, por ejemplo, era castigada con la pena de 4 a 10 años; el estupro a adolescentes y menores de 17 años, de 2 a 6 años y el *“Abuso Deshonesto”* conceptualizado como actos libidinosos con violencia pero sin *“acceso carnal”*, se sancionaba con la cárcel de 1 a 3 años<sup>10</sup>. Comparativamente, el hurto grave tenía casi el mismo tiempo de condena que el estupro (5 años), y que el robo con violencia sancionado con 1 a 5 años<sup>11</sup>.

---

8 Art. 258. Código de Familia, 1972 con modificaciones de 1988.

9 Ver Arts. 278, 279 y 280. *Ibid.*

10 El Art. 312 define así al Abuso Deshonesto: *“El que con las mismas circunstancias y por los medios señalados en el Artículo 308 realizare actos libidinosos no constitutivos del acceso carnal...”* (Código Penal, 1998).

11 Art. 326; Art. 331 y 332. *Ibid.*

**VIOLACION. Art. 308:** “Quien empleando violencia física o intimidación, tuviera acceso carnal con persona de uno u otro sexo, penetración anal o vaginal o introdujera objetos con fines libidinosos, incurrirá en privación de libertad de 5 a 15 años”.

**Art. 308 bis para Niños, niñas y adolescentes**

**ESTUPRO. Art. 309** “Quien mediante seducción o engaño tuviere acceso carnal con persona de uno u otro sexo mayor de 14 y menor de 18, será sancionado con privación de libertad de 2 a 6 años”

**ABUSO DESHONESTO. Art. 312** “El que... realizara actos libidinosos no constitutivos de acceso carnal será sancionado con privación de libertad de uno a cuatro años. Si la víctima fuere menor de 14, la pena será de 5 a 20 años”

Fuente: Código Penal vigente.

En 1999, la Ley 2033 llamada “Ley de Protección a las Víctimas de Delitos contra la Libertad Sexual” cuyo fin fue “*proteger la vida, la integridad física y psicológica, la seguridad y la libertad sexual de todo ser humano*”, modificó fundamentalmente la pena y sanción por los delitos de violación, estupro y abuso deshonesto (Art. 308 y subsiguiente). Se estableció entonces una pena de 5 a 15 años por el delito de violación en lugar de 4 a 10 años y se introdujo la pena de 15 a 20 años por la violación a niños, niñas y adolescentes menores de 14 años. El estupro definido como el “acceso carnal” de mayores de 14 y menores de 18 años recibió la sanción de presidio de 2 a 6 años. Finalmente, el abuso deshonesto “sin acceso carnal” tiene una pena de 1 a 4 años y si se trata de menores de 14 años, de 5 a 20 años (Código Penal en vigencia el 2001).

Un problema muy serio con la definición de la violación es que en la práctica de los estrados judiciales, una de las únicas maneras que existe de probarla es por un certificado médico que atestigua el embarazo o la “perforación del himen”. Esto último significa que la violación sólo se concibe como tal cuando es evidente que se ha perdido la virginidad o cuando hay embarazo.



### Cuadro 3

#### Delitos y sanciones a las violaciones y estupros entre 1831 y 2001

Delitos y sus penas	Código Penal 1831	Código Penal 1972	Modificaciones 1977 y 1997	Código Penal 2001
Delitos	Abuso deshonesto "contra la voluntad de ella": a. contra mujer no pública; b. contra mujer pública. (Art. 620: sobre raptó con fuerza) (Art. 622: abuso de la persona) (Art. 625: sobre delitos contra mujer pública)	Violación entendida como: "Acceso carnal" si hay: 1. Violencia física o intimidación 2. Con persona enajenada mental o incapacitada por cualquier causa (Art. 308)	Violación entendida como: "Acceso carnal" si hay: 1. Violencia física o intimidación 2. Con persona enajenada mental o incapacitada por cualquier causa (Art. 308) En ese año, se añade: Si la violación fuere a menor que no ha llegado a la a. pubertad b. Si muere (Art. 308)	Violación entendida como: "Quien empleando violencia física o intimidación, tuviera acceso carnal con persona de uno u otro sexo, penetración anal o vaginal o introdujera objetos con fines libidinosos" (Art. 308)  En ese año, se añade: a. Si hay enfermedad mental y perturbación de víctima
Pena	a. Máximo: 8 años de trabajo en Obras públicas; destierro perpetuo. b. 4 años de trabajo en Obras públicas	a. Privación de libertad de 4 a 10 años. b. Presidio de 10 a 20 años	a. Presidio de 10 a 20 años. b. Pena de asenato	a. 5 a 15 años de cárcel. b. 15 a 20 años de cárcel.
Delito				Violación de niño, niña o adolescente entendida como: "Quien tuviera acceso carnal" con persona de menos de 14 años, penetración anal o vaginal..." (art. 308 bis).
Pena				Será privado de 15 a 20 años de libertad.
Delito				Violación en estado de inconsciencia (art. 308 ter).
Pena				Será privado de 10 a 15 años de libertad.

Delito		Estupro entendido como: “el que mediante seducción o engaño tiene acceso carnal con mujer honesta que hubiera llegado a la pubertad y fuere menor de 17” (Art. 309).	Estupro entendido como: “el que mediante seducción o engaño tiene acceso carnal con mujer que hubiera llegado a la pubertad y fuere menor de 17” (Art. 309).	Estupro entendido como: “Quien mediante seducción o engaño tuviere acceso carnal con persona de uno u otro sexo, mayor de 14 y menor de 18” (Art. 309)
Pena		Privación de libertad de 2 a 6 años.	Privación de libertad de 2 a 6 años.	Privación de libertad de 2 a 6 años.
	Abuso deshonesto con engaños a mujeres a) no públicas b) públicas (Art. 643) c) A una mujer casada, haciéndole creer que es su marido o contra su voluntad (Art. 642 y 643).	Abuso deshonesto entendido como: Si comete los delitos mencionados en Art. 308 y “realizare actos libidinosos no constitutivos del acceso carnal” (Art. 312).	Abuso deshonesto entendido como: Si comete los delitos mencionados en Art. 308 y “realizare actos libidinosos no constitutivos del acceso carnal” (Art. 312).	Abuso deshonesto El que en las mismas circunstancias y con los mismos medios de los arts. 308, 308 bis y 309 realiza actos libidinosos no constitutivos de acceso carnal.
Pena	a) De 3 a 6 años de trabajo en Obras públicas o de 3 a 6 años de destierro b) De 1 a 3 años de trabajo en Obras públicas o de 1 a 3 años de destierro. c) De 2 a 4 años de trabajo en Obras públicas.	Privación de libertad de 1 a 3 años.	Privación de libertad de 1 a 3 años.	Privación de libertad de 1 a 4 años. Si la víctima es menor de 14 años: de 5 a 20 años.
Delito		Rapto propio entendido como: “El que con fines lascivos y mediante violencia ....retuviese una persona que no hubiere llegado a la pubertad: (Art. 313)	Rapto propio entendido como: “El que con fines lascivos y mediante violencia ....retuviese una persona que no hubiere llegado a la pubertad: (Art. 313)	Rapto propio entendido como: “El que con fines lascivos y mediante violencia ....retuviese una persona que no hubiere llegado a la pubertad: (Art. 313)
Pena		Reclusión de 1 a 5 años.	Reclusión de 1 a 5 años.	Reclusión de 1 a 5 años.

Delito		Rapto impropio entendido como: "El que con el mismo fin del art. anterior raptare una mujer honesta que hubiere llegado a la pubertad y fuere menor de 17 años, con su consentimiento." (Art. 314)	Rapto impropio entendido como: "El que con el mismo fin del art. anterior raptare una mujer que hubiere llegado a la pubertad y fuere menor de 17 años, con su consentimiento." (Art. 314)	Rapto impropio entendido como: "El que con el mismo fin del art. anterior raptare una mujer que hubiere llegado a la pubertad y fuere menor de 17 años, con su consentimiento." (Art. 314)
Penas		Reclusión de 6 meses a 2 años	Reclusión de 6 meses a 2 años	Reclusión de 6 meses a 2 años

Fuente: Elaboración propia en base a Barragán y Soliz (2005). La cursiva es destacado nuestro.

Cabe destacar la evolución de la terminología jurídica: en 1831 se hablaba de "delitos contra las buenas costumbres" mientras que a partir de 1977 se habla de "delitos contra la libertad sexual".

El retardo de la justicia es otro problema fundamental. Con el antiguo procedimiento penal, un juicio tardaba en promedio de 5 a 7 años. Con el nuevo, la situación ha mejorado pero aún existe una importante retardación de la justicia y los procesos aún pueden durar años. A esta situación se suma la corrupción que existe en el sistema y que finalmente perjudica a toda la sociedad y sus estratos más vulnerables.

### Las violaciones contra las niñas

Un hecho destacado en la investigación realizada el 2005 es que un porcentaje alto de los casos (casi 60%) corresponde a violaciones contra menores de 14 años y 8,45% de las víctimas era menor de 6 años.

**Cuadro 4**  
**Edades de las víctimas, 2005**

Edades	Procedencia de los casos					Total	%
	Corte Suprema (Sucre)	Copacabana (La Paz)	Pucarani (La Paz)	Montero (Santa Cruz)	Llallagua (Potosí)		
Menor a 6	-	-	-	4	2	6	8,4
De + 6 a 14	9	3	1	20	3	36	51
De + 14 a 18	1	2	1	1	6	11	15,5
De 18 a más	1	5	1	2	5	14	19,7
Sin datos	1	1	1	1	-	4	5,4
Total	12	11	4	28	16	71	100

*Fuente: Barragán y Solíz, 2005.*

Los violadores y los agresores tenían, en cambio, más de 20 años de diferencia y frecuentemente eran conocidos (en 32%) incluyendo a padres, parientes y familiares. Esto implica el ejercicio del poder en todo sentido: físico pero también simbólico. Es decir que además de la fuerza, aprovechan del silencio, la jerarquía familiar, el desconocimiento, asombro, culpas que se asumen y culpas que pueden sentir las niñas por posibles denuncias.

***Del silencio al habla***

Los casos que se analizaron fueron denunciados ante la policía o ante una defensoría. El estudio muestra que cuanto más cercano es el violador –padre o padrastro– y cuanto menor sea la víctima, más difícil parece ser la denuncia. Los casos que llegan a la justicia tienen en este sentido contextos particulares, cuando las jóvenes se enteran que sus hermanitas menores estaban siendo violadas o cuando había embarazos, lo que exige que la futura madre y la familia deban enfrentar también una nueva realidad que implica gastos económicos concretos y precisos.

***Los argumentos de los violadores: expresiones de los abogados y la sociedad***

En general hay cuatro razones fundamentales que esgrimen los violadores frente a la justicia: en primer lugar, el hecho de estar en estado de ebriedad; en segundo lugar, cuando se trata de adolescentes y jóvenes, que ellas los provocaron o que ya estuvieron con

otros hombres o que no se resistieron; que sólo lo hicieron una vez o que la violación no llegó a la penetración; en tercer lugar, que las niñas o adolescentes recibieron algo a cambio y, finalmente, que fue una relación consensuada. Así, en todos estos argumentos, la culpa es atribuida a las propias víctimas.

El alcohol constituye un argumento fundamental como excusa de su actuación. El alcohol era, de hecho, y desde el período colonial, un atenuante importante en los delitos. A partir de los códigos republicanos dejó de serlo aunque en el Código Penal actual, una de las razones para la inimputabilidad es la “*grave perturbación de la conciencia*” que puede dar lugar también a la semi-imputabilidad (Arts. 17 y 18 del Código Penal). Pero además, los contextos en que se producen las violaciones están asociados a las fiestas y al consumo alcohólico. Es importante también subrayar que autoridades estatales y comunales, jueces o profesores, funcionarios de Defensorías o de Brigadas, todos ellos apuntalan al consumo excesivo del alcohol.

Lo más terrible es que muchos de los argumentos utilizados en los juicios se han tejido y entretejen gracias a los abogados defensores. Así, en los diferentes escritos y alegatos se sugiere que son las mujeres, incluso niñas y adolescentes, las que provocan o consensuan la violación. Igualmente violentas resultan algunas inquisiciones en el sistema policial: preguntas que incluso resultan agresivas y hasta innecesarias.

Finalmente, y esta vez como un argumento planteado por los abogados defensores, muchas veces se sostiene que los acusados son personas “conocidas”, de bien, y trabajadoras, como si estas características constituyeran razones *per se* que los exculpan de la violación.

Toda esta situación explica que muy pocas violaciones llegan a los estrados judiciales y, de las pocas denuncias que llegan, la gran mayoría se abandona en el transcurso del proceso.

### ***El abandono, desistimiento y arreglos***

Los abandonos y desistimientos son muy importantes y revelan las múltiples encrucijadas de las familias y, al final, las resoluciones que toman. Encrucijadas en la familia porque la madre y los/las hermanos se encuentran ante la disyuntiva de denunciar al padre/padrastro por la violación y la violencia, defendiendo así a la hijita o

a la hermanita o bien, finalmente, olvidarse de la denuncia ante a la necesidad de los recursos económicos que aporta el proveedor masculino. Encrucijada para el Estado que debe actuar en defensa de los menores pero que se enfrenta también a la decisión que toman los familiares de favorecer a los proveedores masculinos. Los casos en los que se plantearon abandonos y desistimientos suponen, además, “acuerdos” o arreglos monetarios.

### ***Los universos de la violencia y la violación***

La violación es la expresión máxima de una violencia pero no se circunscribe a ese hecho en sí, porque se acompaña de otros tipos de violencia como amenazas, amedrentamiento, etc., enmarcándose también en escenarios que pueden ser cotidianos y repetitivos. Las niñas y adolescentes sufren violencia física de parte de sus padres y madres; las madres son frecuentemente objeto de violencia física y en muchos casos se observó que ellas no denuncian la violación de sus propias hijas. La violación es entonces parte de una violencia que nos rodea: la violencia familiar, intrafamiliar, la violencia generacional, la violencia doméstica. Las mujeres y las madres, víctimas de violencia, pueden llegar entonces a tolerar, de diversas maneras, la violación de sus propias hijas.

Una gran parte de los casos analizados en la investigación corresponde, lo mencionamos, a violaciones de niñas por padres y padrastros. En esta medida es la edad, por un lado, y la relación de parentesco, por otro lado, que constituyen el escenario de mayor violencia y el ejercicio de la violencia más descarnada porque implica, además de aprovechar de una relación absolutamente desigual por la edad, de una relación afectiva y de un contexto de convivencia y por tanto de mínimas posibilidades de escape.

### ***Los callejones sin salida: el destino de las niñas***

Aunque se diera el caso de todas las facilidades y perfecciones en el nivel que lleva a denunciar y juzgar los casos de violación de las niñas, su destino es muchas veces un callejón sin muchas salidas ni alternativas. En la investigación se vio, por ejemplo, que es “la familia” la que se preserva por encima de todo pero ella está lejos de ser una instancia sin relaciones de poder y que la familia y el bien familiar que se protege y finalmente se cuida es la autoridad patriarcal y masculina que se asocia al proveedor padre o a los hijos mayores.

Si las madres denuncian, pueden quedarse sin el sustento de ese proveedor y en algunos casos las niñas son colocadas en albergues en los que experimentan también situaciones de violencia.

Estas descripciones corresponden a actualidad y han sido accesibles mediante fuentes que, de alguna manera, han recogido los testimonios de las niñas y jóvenes y de su entorno cercano; además, ocurrió en un contexto en que la legislación, pese a sus falencias, intenta castigar a los culpables a falta de poder proteger a las víctimas. No se conocen estudios históricos sobre esta misma temática en el pasado pero podemos suponer que la suerte de las niñas y jóvenes no fue mejor.

## **Conclusión**

Luego de este recorrido por los estudios históricos en torno a las niñas y las adolescentes bolivianas de los siglos XIX y XX, queda bastante claro que se sabe poco sobre ellas o *de* ellas. Invisibilizadas y silenciadas, fueron sometidas a presiones para parecer lo que no eran realmente sino lo que se esperaba de ellas. Estas páginas han buscado develar algunos de los escenarios de esta invisibilización y silenciamiento, tratando de acercarnos a estos actores.

Por ejemplo, se ha mostrado cómo niñas y adolescentes fueron representadas por la sociedad republicana que esperaba de ellas que se comportaran como pequeñas adultas. De hecho, muchas se “saltaron” la adolescencia para convertirse en jóvenes mujeres, esposas o trabajadoras, a modo de estrategia para poder sobrevivir con su familia. Si bien la mayoría de las niñas y jóvenes fueron casi transparentes en las fuentes documentales históricas, algunas dejaron sus huellas, sea por decisión propia, gracias a la literatura, o bien por haber podido transitar de una desgracia (el abandono) hasta una vida relativamente digna.

Otro tema relativamente poco abordado por la historiografía ha sido el universo laboral. Productoras y reproductoras, las niñas cumplían labores domésticas para sus familias –o familias ajenas– de forma constante, a tal punto que su presencia de nuevo ha sido invisibilizada bajo el concepto de “apoyo” o “ayuda” cuando su aporte ha sido fundamental e incluso mayor al de los niños en actividades que, en muchos casos, no son concebidos como “trabajo”: se trata de la cotidianidad que supone traer agua, leña, lavar, preparar



los alimentos o cuidar a los animales, es decir todo lo que permite la reproducción de la vida de los integrantes de la familia. De ahí que el mismo término invisibiliza el aporte sustancial de las niñas de muchas familias del área rural y urbana. Muy frecuentemente, es sobre las niñas que recaen muchas de las responsabilidades del día a día sin que se las reconozca públicamente por ello. Además, trabajar ha significado y sigue significando, para muchas, alejarse de la posibilidad de acceder a la educación, uno de los derechos fundamentales de la niñez.

La necesidad de brindar educación a las niñas también era diferencial, como era la educación, en general. Durante mucho tiempo, las niñas indígenas no fueron consideradas como sujetos de la educación estatal y, cuando la población indígena lo era, se pensaba solo en determinados grados de instrucción construyendo ciudadanos trabajadores pero no ciudadanas. Para las mujeres de las clases medias y las élites, la concepción de la educación fue evolucionando desde el propósito de formar buenas amas de casa y esposas a la de contribuir al engrandecimiento de la nación. La idea que prevalecía era al formar niñas, se fortalecería a las futuras madres de los futuros ciudadanos. De nuevo, se las despojaba de su niñez para asignarles roles y compromisos para el bien de la patria. Sin embargo, indirectamente, al incluir a las niñas de determinadas clases sociales entre las destinatarias de la educación, se tuvo que incorporar a maestras en el mercado laboral, ampliando de esta manera el espectro de posibilidades de emancipación para las mujeres convirtiéndose en maestras. Otras eligieron la vía de la universidad, con bastante éxito por cierto. Pero pese a todos estos esfuerzos, el abandono escolar, particularmente en el área rural, continua siendo uno de los mayores impedimentos para que las niñas puedan alzar la voz.

También se ha podido ver cómo el cuerpo de las niñas es sometido, en muchos casos, a la violencia que existe en la propia familia, a la violencia de género y a la violencia intra-familiar. El análisis de las violaciones a niñas y adolescentes que se ha presentado permite evidenciar las cadenas de violencias en la que frecuentemente se insertan. Desde el conjunto de normas legales de los siglos XIX y XX, hasta el tratamiento que tiene en la actualidad, se constata la repetición del esquema de silenciamiento de las niñas, muchas veces desde sus propias familias que prefieren perpetuar las relaciones

de dominación en el seno de la familia a sacrificar su fuente de recursos, buscando “arreglos” o compensaciones. A ello se suma el hecho de culpar a las mismas niñas de provocar a los violadores, como una expresión moderna de reclamar por el recato de las mismas, como en pleno siglo XIX. Esos casos expresan, lastimosamente, de manera muy cruda, los valores que permiten ese ejercicio de violencia.

A estos silencios y contradicciones presentes en la vida cotidiana se suma la ceguera sobre el pasado expresada en los vacíos historiográficos en torno a la historia de niñas y adolescentes.

Durante la revisión de la bibliografía, vino a nuestra mente la imagen de la joven Genoveva Ríos que tenía 14 años en 1879 cuando se produjo la invasión del puerto de Antofagasta en el litoral boliviano por parte de las fuerzas chilenas: ella logró arriar la bandera boliviana que se hallaba en la oficina de la policía donde su padre era comisario, y la ocultó entre sus ropas, salvándola de ser destruida. A pesar de que un elemento fundamental para la creación de la nación fue la construcción de héroes, es interesante indicar que no existe aún una biografía acerca de esta “niña heroína”.

Si bien son numerosos los estudios sobre héroes, es interesante destacar que estos tienen una característica común: están ligados al uso de las armas y de la guerra. Genoveva Ríos no entra en esta categoría. No murió heroicamente, no portó un fusil ni dirigió tropas. Así, la invisibilización de esta peculiar heroína se ha manifestado inclusive en la actualidad; y es que, al momento de elegir un nombre y una imagen para el bono estudiantil, se escogió a Juancito Pinto, el niño vestido como soldado del Batallón Colorados, de sexo masculino y símbolo de la lucha en la guerra. Las autoridades se olvidaron de Genoveva. ¿Sería por su condición de mujer, de niña que no hizo sino recoger la bandera y huir de Antofagasta con su familia? Esta es una muestra más de lo selectiva que puede ser la memoria con personajes históricos como Genoveva, la niña de Antofagasta.

Finalmente, aparecen más preguntas que respuestas que podrán ser resueltas en investigaciones posteriores: ¿Qué peso demográfico tenían las niñas y adolescentes en la Bolivia republicana y qué categorías etáreas existían para identificarlas? ¿Qué visiones y miradas circulaban en este mismo periodo acerca de las niñas y adolescentes y en qué medida las representaciones de los adultos

sobre las menores contribuían a perpetuar los roles que se les había asignado? ¿Qué responsabilidades laborales recaían sobre ellas y cómo aquellas les restaban su niñez? ¿Qué ocurría con las menores de edad que se encontraban al margen de la ley y que, de alguna manera, eran estigmatizadas?

Genoveva, Catalina, Laura, Nicolasa, Sabina... ¿Cómo lograremos escuchar sus voces? Para ello y con el objeto de intentar rescatar la memoria de estas niñas y adolescentes desde su propia historia, sugerimos investigar, en primera instancia, los temas siguientes:

- El lugar de las niñas y adolescentes a través de la historia desde una perspectiva demográfica (1900; 1950; 2012).
- Las visiones y representaciones de niñas y adolescentes en la prensa, la literatura y la iconografía (siglos XIX y XX).
- Las niñas y adolescentes trabajadoras en el siglo XX.
- La marginalidad en las menores de edad: delincuencia, prostitución infantil y alcoholismo (siglos XIX y XX).

## ***Bibliografía Consultada***

Adriázola, María Teresa (2012). *La niña del siglo XIX. El objeto cultural como documento de análisis y testimonio histórico*. La Paz: UMSA; Instituto de Investigaciones Históricas.

Aillón Soria, Esther (2009). La revista *Vida pedagógica* y la formación de las maestras. En: Aillón, Esther; Calderón, Raúl; Talavera, María Luisa (comps.). *A cien años de la fundación de la Escuela Normal de Maestros de Sucre (1909). Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia*. La Paz: UMSA; Carrera de Historia.

Ariès, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Arnold, Denise, Yapita, Juan de Dios (1996). Los caminos de género en Qaqachaka: saberes femininos y discursos textuales alternativos en los Andes. En: Rivera, Silvia (comp.). *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano; Subsecretaría de Asuntos de Género.

Badani, Javier (2012). ¿La poeta perdida? *La Razón*, suplemento Escape, 12.08.2012.

Barragán, Rossana (1999). *Indios, Mujeres y Ciudadanos: Legislación y ejercicio de la ciudadanía en Bolivia (Siglo XIX)*. La Paz: Fundación Diálogo.

Barragán, Rossana; Solíz, Carmen (2005). “La violación como prisma de las relaciones sociales y el entramado estatal. Etnografía y hermenéutica de la justicia”. En: Calla P. (Coord.), Barragán R., Salazar C., Solíz C. y Arteaga T. *Rompiendo silencios: La violencia sexual y los desafíos al régimen de Género*. La Paz: Coordinadora de la Mujer.

Barragán, Rossana; Qayum, Seemin; Soux María Luisa (1997). *De terratenientes a amas de casa*. La Paz: Secretaría de Asuntos étnicos, de Género y Generacional; Coordinadora de Historia.

Bertonio, Ludovico (1984). *Vocabulario de la lengua aymara (1612)*. La Paz: MUSEF; CERES; IFEA.

Bridikhina, Eugenia (2007). “Las criadas y las ahijadas. Servicio doméstico de los menores en La Paz a principios del siglo XX”. En: Rodríguez, P.; Mannarelli M. E. (coords). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Cajías de Villa Gómez, Dora (1997). *Adela Zamudio. Transgresora de su tiempo*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano; Coordinadora de Historia.

Castro Torres, Mario (2011). Amores y dolores: violencia en la Escuela Normal de Santiago de Huata a inicios de los años 1940. En: Lema, Ana María (comp.). *Historias de mujeres. Mujeres, familias, historias* (pp.113-152). Santa Cruz de la Sierra: MUSEF; FCBCB; El País.

Castro Torres, Mario (2007). La educación escolar de la elite paceña y la vida de estudiante a fines del siglo XIX. *Historia, revista de la carrera de Historia*, 30: 221-259 (Número monográfico dedicado a la historia de la educación boliviana).

Coordinadora de Historia (2015). *Bolivia, su historia. Tomo IV. Los primeros cien años de la República, 1825-1925*. La Paz: Coordinadora de Historia.

Coordinadora de Historia (2015). *Bolivia, su historia. Tomo VI. Constitución, desarrollo y crisis del Estado de 1952*. La Paz: Coordinadora de Historia.

Dávila Balsera, P. (2015). El lugar y la representación de la infancia en la Historia de la Educación. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), pp. 7-16. Consultado el 13.06.2016. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.001>

Elias, Norbert (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.

Escobari, Laura (2012). Niños de la élite a principios del siglo XX. En: Bridikhina, Eugenia; Mendieta, Pilar; Mamani, Lupe. *Bolivia en blanco y negro. Fotografías del Archivo de La Paz* (pp. 141-147). La Paz: ABNB; FCBCB, Embajada de Francia en Bolivia; Plural Editores.

Escobari, Laura (2009a). *Mentalidad social y niñez abandonada. La Paz, 1900-1948*. La Paz: Plural editores – IFEA.

Escobari, Laura (2009b) "Historia de la alfabetización en Bolivia. Época Colonial s. XVI-XVIII". *Estudios Bolivianos* [online]. 2009, n.15 [citado 2016-05-22], pp. 227-283. Disponible en: <[http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2078-03622009000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622009000100008&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 2078-0362.

Gill, Lesley (1995). *Dependencias precarias. Clase, género y servicio doméstico*. La Paz: Hisbol; ACDI/COTESU.

Lema, Ana María (2011). “Las ardientes rivales de los trópicos”: algunas pistas sobre imaginarios europeos en torno a mujeres cruceñas en la literatura de viaje del siglo XIX. En: *Mujeres, familias, historias* (pp. 97-112). Santa Cruz de la Sierra: El País; MUSEF; FCBCB.

Mamani, Lupe (2012). Maestra: madre. Educación de la mujer a principios del siglo XX. En: Bridikhina, Eugenia; Mendieta, Pilar; Mamani, Lupe. *Bolivia en blanco y negro. Fotografías del Archivo de La Paz* (pp. 157-162). La Paz: ABNB; FCBCB, Embajada de Francia en Bolivia; Plural Editores.

Mamani, Lupe; Sinche, Hilda (2007). “Leer, escribir, contar y orar”. La educación en la ciudad de La Paz entre 1878 y 1885”. *Historia, revista de la carrera de Historia*, 30: 197-219 (Número monográfico dedicado a la historia de la educación boliviana).

Martinez, Françoise (2010). “*Régénérer la race*”. *Politique éducative en Bolivie (1898-1920)*. Paris: Editions de l’IHEAL.

Molina Barragán Luciana (2015). *Diagnóstico sobre el trabajo que niños, niñas y adolescentes realizan en la zafra de Caña de Azúcar en Santa Cruz y Tarija*. La Paz: UNICEF; MTEPS.

Molina Barrios, Ramiro; Rafael Rojas (1995). *La niñez campesina. Uso del tiempo y vida cotidiana*. La Paz: UNICEF – Onamfa.

Montaño, Patricia (2007). *Modesta Sanjinés. Precursora en equidad de género*. La Paz.

Paredes Oviedo, Martha (1997). *María Josefa Saavedra*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano; Coordinadora de Historia.

Paz Trueba, Yolanda de (2012). Niños y niñas en el espacio urbano. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En ligne], Débats, mis en ligne le 11 juillet 2012, consulté le 23 mai 2016. URL : <http://nuevomundo.revues.org/63211>; DOI : 10.4000/nuevomundo.63211

Peñaranda, Katrina *et al.* (2006). Se necesita empleada doméstica, de preferencia cholita. Representaciones sociales de la trabajadora del hogar asalariada en Sucre. La Paz: PIEB.

Perrot, Michelle. (s/f). ¿Es posible una historia de mujeres? Lima: Flora Tristán, Centro de la mujer peruana.

Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC); Instituto Nacional de Estadísticas (INE) de Bolivia (2010). *Magnitud y Características del Trabajo Infantil en Bolivia – Informe nacional 2008*. La Paz: OIT.

Quispe, Delfín Elizardo (2007). Un siglo de labor educativa metodista en Bolivia: comienzos históricos de The American Institute de La Paz, de 1907 a 1922. *Historia, revista de la carrera de Historia*, 30: 261-301 (Número monográfico dedicado a la historia de la educación boliviana).

Rodríguez, Paura (2004). *Mistura para el bello sexo. Las mujeres en la prensa chuquisaqueña del siglo XIX*. Sucre: Centro Juana Azurduy.

Rojas Flores, Jorge (2001). Los niños y su historia. Un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento crítico, revista electrónica*, 1.

Salazar, Cecilia; Barragán, Rossana (2005) *Acceso y permanencia de las niñas rurales en las escuelas*. Con Cecilia Salazar. La Paz. Ministerio de Educación. La Paz.

Santiago Antonio, Zoila (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwúá*, 11-12: 31-50. Consultado el 13.06.2016 en: [148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/.../zoila\\_santiago.pdf](http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/.../zoila_santiago.pdf)

Scott, Joan C. (1996). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En Marta Lamas (comp): *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.

Segovia, Juan José (1997). “Las cargas del matrimonio”. Consejos de un padre a su hija acerca de su rol de esposa, 1794. *Historias de... mujeres*, 1: 143-151.

Soux, María Luisa (1997). Población y vida cotidiana en las comunidades aymaras. Ejercicio metodológico comparativo en fuentes antropológicas e históricas. Trabajo de campo y expedientes judiciales. *Estudios Bolivianos*, 4.

Thiessen-Reily, Heather (2003). “Las bellas y la bestia: la educación de mujeres durante la era de Belzu, 1848-1855”. Salmón, Josefa, Guillermo Delgado, *Identidad, ciudadanía y participación popular desde la colonia al siglo XX*. La Paz: Plural; Estudios bolivianos.