

Mercedes Prieto, compiladora

El Programa Indigenista Andino, 1951-1973

Las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo

Auspicios



Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament



CIIR Centro de Estudios
Interculturales e Indígenas



© 2017 FLACSO Ecuador
www.flacso.edu.ec
Serie Foro
ISBN FLACSO: 978-9978-67-485-7

© 2017 Instituto de Estudios Peruanos
www.iep.org.pe
Serie: Miscelánea, 41
ISBN IEP: 978-9972-51-648-1 / ISSN: 1817-3187

Cuidado de la edición: Editorial FLACSO Ecuador

Impreso en Ecuador y Perú • Primera edición: octubre de 2017 • 300 ejemplares

El Programa Indigenista Andino, 1951-1973 : las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo /
compilado por Mercedes Prieto. Quito : FLACSO, Ecuador : Instituto de Estudios Peruanos, 2017

xii, 336 páginas : ilustraciones, gráficos, figuras, fotografías, tablas. - (Serie Acaémica Foro)

Incluye bibliografía

ISBN: 978-9978-67-485-7

MUJERES ; PUEBLOS INDÍGENAS ; ASPECTOS SOCIALES ; TRABAJO ;
INTEGRACIÓN ; DESARROLLO COMUNITARIO ; MIGRACIÓN ;
FAMILIA ; EDUCACIÓN COMUNITARIA ; ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ; ESTADO ;
PROGRAMA INDIGENISTA ANDINO ; COMUNIDADES ANDINAS ;
PILLAPI (COMUNIDAD) ; BOLIVIA

304.5 - CDD

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2017-12403
Registro del proyecto editorial en la Biblioteca Nacional: 31501131701012

Biblioteca Nacional del Perú
Centro Bibliográfico Nacional

305.48898 El Programa Indigenista Andino, 1951-1973: las mujeres en los ensambles estatales
del desarrollo / Mercedes Prieto, compiladora.-- 1a ed.-- Lima: Instituto de Estudios
Peruanos; Quito: FLACSO Ecuador, 2017 (Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa).

xii, 336 p.; 21 cm.-- (Miscelánea / Instituto de Estudios Peruanos; 41)
(Foro / FLACSO Ecuador)

Bibliografía: p. 294-333.

D.L. 2017-12403

ISBN 978-9972-51-648-1

1. Organización Internacional del Trabajo. Programa Indigenista Andino 2. Mujeres
indígenas - Región Andina - Condiciones sociales 3. Mujeres en el desarrollo rural 4.
Marginalidad social 5. Indígenas de América del Sur - Política gubernamental I. Prieto,
Mercedes, 1953-, compiladora II. Instituto de Estudios Peruanos (Lima) III. FLACSO
(Organización). Sede Ecuador IV. Serie

BNP: 2017-2798

Índice de contenidos

Siglas y acrónimos	VIII
Presentación	XI
Introducción	1
<i>Mercedes Prieto</i>	
Capítulo 1	
El Programa Indigenista Andino. Integración-desarrollo, estado y mujeres indígenas.	5
<i>Mercedes Prieto y Carolina Páez</i>	
La producción del PIA.	6
Desplazamiento retórico y geográfico: una cronología	22
El PIA, el estado y las mujeres: una conjetura	41
Conclusiones	47
Capítulo 2	
La Misión Andina y las mujeres en Pillapi, Bolivia: disputas y dinámicas ambiguas	51
<i>María Lourdes Zabala Canedo</i>	
La Misión Andina: contextos y acuerdos	53
La base de Pillapi: un inicio convulsionado y pactado	59
Pillapi: un laboratorio sobre el desarrollo	66
La educación como promoción para el desarrollo	73
Las mujeres en el proyecto educativo	81
Ampliando lo público y los espacios de sociabilidad de las mujeres	86
El cuidado de los cuerpos: salud, higiene y nutrición	92
Servicio social en Pillapi	95
Fuentes identitarias: mujeres amas de casa y cuidadoras.	101
Reflexiones finales	104

Capítulo 3	
La Misión Andina en Ecuador: doble delegación femenina y sentidos de estado	111
<i>Mercedes Prieto y Carolina Páez</i>	
Misión Andina del Ecuador	114
Estado y delegación: las trabajadoras sociales	134
Intermediarias comunitarias: rehaciendo el estado	147
Sentidos de estado: respeto, autonomía e indiferencia	158
Capítulo 4	
La Misión Andina en Puno, Perú: el estado y lo doméstico	163
<i>Maria Emma Mannarelli</i>	
La Misión Andina, América Latina y el Perú de la época	166
El altiplano y el PPT	185
Familia, autoridad y estructura habitacional	204
Otra ruta de ingreso a lo doméstico: la salud y el cuerpo de las mujeres	210
Estado y PPT. Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen: ¿nuevas responsabilidades públicas?	221
Reflexiones finales	230
Capítulo 5	
El Plan Andino llega a los pueblos del interior de Arica, Chile: mujeres, estado y fronteras	235
<i>Mercedes Prieto</i>	
El Plan Andino y los pueblos del interior	239
Urbanización y domesticación	249
Desarrollo de la comunidad y delegación estatal	257
Relocalización de la frontera	261
Conclusiones	263
Capítulo 6	
Estado, integración-desarrollo y mujeres: una mirada conectada del Programa Indigenista Andino (1951-1973)	265
<i>Mercedes Prieto</i>	
Tensiones en la clasificación de la población	268
Relaciones entre la burocracia y las mujeres indígenas	280

Mujeres indígenas, estado e integración-desarrollo	285
Administración de excepción de las poblaciones indígenas: una mirada conectada	290
Referencias	293
Autoras	335
Índice de figuras	
Figura 1.1 Origen y formación de los miembros de la Misión Indigenista Andina	9
Figura 1.2 Mapa de la región intervenida por el PIA	15
Figura 1.3 Población total y población que habla lenguas nativas en Bolivia (1950), Ecuador (1950) y Perú (1940)	18
Figura 1.4 Organización de las bases de acción del PIA	30
Figura 1.5 Origen del financiamiento (en miles de USD) del PIA (1950-1973)	37
Figura 5.1 Valores tradicionales en algunos pueblos del interior	248
Figura 5.2 Mapa de los destacamentos policiales en los pueblos del interior de Arica	250
Figura 5.3 Fiesta de inauguración de la escuela en Chapiquiña	253
Figura 5.4 El parque de Chapiquiña	254
Figura 5.5 Número y tipos de mejoramiento de viviendas en Belén y Chapiquiña	255
Figura 6.1 Clasificación, integración y política indígena	278
Figura 6.2 Efectos y afectos del estado	289
Índice de tablas	
Tabla 2.1 Núcleo escolar de Pillapi. Matrícula y promoción, por sexos, según escuelas (1962)	84
Tabla 2.2 Núcleo escolar de Pillapi. Matrícula, por sexo, en cursos de alfabetización, según escuelas (1956)	85

Siglas y acrónimos

AA	Acción Andina
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CARE	Cooperative for Assistance and Relief Everywhere
Cefodat	Centro Nacional de Adiestramiento de Técnicos y Formación de Líderes
CORA	Corporación de Reforma Agraria
Corpuno	Corporación de Desarrollo y Promoción Social y Económica del Departamento de Puno
Crefal	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
ECA	Empresa de Comercio Agrícola
Enasep	Escuela Nacional de Asistencia Social y Educación Popular
ENSS	Escuela Nacional de Servicio Social
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
GUE	Gran Unidad Escolar
ICIIS	Centro de Estudios Interculturales e Indígenas de Chile
Icira	Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria
IEAG	Instituto Ecuatoriano de Antropología y Geografía
Ierac	Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización
ILO	International Labour Organization
Indap	Instituto de Desarrollo Agropecuario

INP	Instituto Nacional de Previsión
JAA	Junta de Adelanto de Arica
MA	Misión Andina
MAE	Misión Andina en Ecuador
MNR	Movimiento Nacionalista Revolucionario
MPS	Ministerio de Previsión Social
NEC	núcleos escolares campesinos
NNUU	Naciones Unidas
OEA	Organización de los Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
PIA	Programa Indigenista Andino
PINA	Programa Integrado de Nutrición y Alimentación
PIR	Partido de Izquierda Revolucionaria
PNIPA	Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
POR	Partido Obrero Revolucionario
PPT	Programa Puno Tambopata
RAC	Rockefeller Archive Center
SAG	Servicio Agrícola Ganadero
Sarec	Servicio Ambulante Rural de Extensión Cultural
Scipa	Servicio Cooperativo Interamericano para la Alimentación
Secpane	Servicio de Cooperación Peruano Norteamericano de Educación
SIPA	Servicio de Promoción e Investigación Agraria de la Universidad Técnica del Altiplano
SNS	Servicio Nacional de Salud
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Capítulo 2. La Misión Andina y las mujeres en Pillapi, Bolivia: disputas y dinámicas ambiguas

María Lourdes Zabala Canedo

En este capítulo analizamos los nexos de la Acción Andina (AA) –más conocida como Misión Andina (MA)– con el estado de Bolivia y con las mujeres indígenas aimaras de tierras altas, en el altiplano boliviano. Cubrimos el periodo que va desde el establecimiento de la MA, en 1952, hasta una década más tarde, cuando el PIA fue asumido por el gobierno de Bolivia y los expertos internacionales se mantuvieron solamente a título consultivo. De manera particular, se enfoca en la intervención del Programa en Pillapi, una exhacienda afectada por la reforma agraria decretada el 2 de agosto de 1953.

Proponemos que el estado boliviano concordó con la AA en un doble esfuerzo de localización de las mujeres indígenas. Por un lado, trató de reforzar la familia indígena como dominio privado, maternalizar e higienizar a las mujeres. Por otro, buscó abrir nuevos espacios de socialización para ellas, como la escuela y los clubes de madres, animándolas a integrar la vida comunitaria, un simulacro de esfera pública. Ambos movimientos –el de la privatización y el de la ampliación de los procesos de socialización– están signados por un sentido civilizatorio, que limita y contiene la politicidad de las mujeres, al tiempo que borra aspectos culturales seleccionados de la población y, con ello, intenta materializar una idea de la mujer como sujeto universal moderno. Además de prefigurar un sujeto mujer, la AA empujó y se entrelazó con procesos de formación del estado en territorios rurales; nuevas instituciones, agentes y mensajes de dominación pulularon en el medio rural boliviano.

Discutimos, entonces, los procesos de formación del estado, llamando la atención sobre sus aspectos patriarcales, soslayados por aquellas miradas que definen a los estados como oligárquicos o corporativos y que, por lo general, pasan por alto las prácticas estatales y los procesos de estatización de las poblaciones. En ese marco, pretendemos reflexionar sobre la relevancia de la etnicidad y el género como área de conocimiento y reelaboración de significados en torno al proceso de construcción del estado-nación, en la experiencia boliviana de los años 50 del siglo pasado. Exploramos la construcción del sujeto “mujer indígena campesina”, tomando en cuenta el horizonte conceptual que provee el discurso occidental de modernidad, integración y desarrollo, impulsado por la MA y ampliamente extendido a mediados del siglo XX.

Es importante establecer un puente conceptual entre las relaciones de género y etnia y la construcción del estado-nación, para entender la manera en que el estado y sus instituciones dotan de sentido a los cuerpos de las mujeres. La imagen de la chola se convierte en la de la ciudadana que integra el país, ayudando a la formación de una nación homogénea. Podemos decir que representa, por una parte, las tradiciones populares y, por otra, el proyecto modernizador del estado nacional boliviano. Además de ser ella portadora de diferencias tanto nacionales como étnicas (Herrera y Prieto 2007), produce identidades (“pobre”, “marginada”, “excluida”, “madre”, “campesina”, “india”), regula el tiempo y el espacio, genera prácticas y *habitus* que se fundan en la centralidad de la familia y la heteronormatividad. Todos estos elementos son piezas que contribuyen a edificar el estado-nación en clave hegemónica, con una perspectiva masculina y racista.

Las fuentes de información que emitieron, entre 1952 y 1962, las distintas entidades involucradas en el diseño y gestión de la MA (Unesco, OIT y OMS) constituyen documentos redactados por los jefes de misión y los responsables de áreas o de evaluaciones, generalmente encargadas a especialistas.¹

¹ Lamentablemente, los documentos del estado boliviano relativos a la MA no están disponibles. Otros documentos se localizan en el repositorio de la Unesco (unesdoc.unesco.org), muchos de ellos, escritos como informes de trabajo por las autoridades de la MA, por lo general ubicadas en Pillapi. Son informes técnicos y financieros, de avances y de desempeño, así como de evaluaciones. Aluden a los logros del Programa y hacen escasas referencias a las dificultades o confrontaciones para instalar las inter-

La Misión Andina: contextos y acuerdos

La Misión Andina se estableció en Bolivia en 1952. Podemos ubicar sus antecedentes en la década de 1940, pero la idea de formular un programa en los Andes se concreta en 1951, bajo el liderazgo de la OIT y de expertos de los organismos especializados de NNUU, quienes llegaron en ese año a La Paz. Fue en abril de 1953 cuando el gobierno de Bolivia, simultáneamente al de Perú, suscribió un acuerdo complementario con las NNUU y la OIT, que autorizaba la instalación del PIA. En septiembre, un mes después de la firma, fue nombrado el primer director del Programa; sin embargo, fue en marzo de 1954 que se puso en marcha, debido a demoras en la rúbrica de los acuerdos definitivos y en la selección de los territorios de intervención de la MA (Lockwood 1956, 375).

La historia de la Misión en Bolivia tuvo tres fases definidas. La primera, de instalación, entre 1952 y 1956; la segunda, de crecimiento, entre 1956 y 1959 y la tercera, de crisis, que se prolongó hasta 1962. Luego de un relativo apoyo gubernamental inicial, el último lapso contó con escaso sustento, muestra de que había decaído el interés de las autoridades gubernamentales (Paniagua 1965). En este último momento la MA transitó hacia una nueva orientación. En 1962 el gobierno boliviano, al igual que las restantes administraciones andinas, dispuso que su gestión fuera traspasada a la Dirección Nacional de Desarrollo Rural, dependiente del Ministerio de Agricultura y órgano ejecutivo de la Junta Interministerial de Desarrollo Rural, aprobada el 26 de enero de ese mismo año.

Ahora bien, tras su instalación en 1952 y durante su posterior devenir, la MA desplegó su intervención en un clima de profundos debates y disputas

venciones. La mayor parte de los documentos dan cuenta del lapso comprendido entre 1954 y 1957; el resto del Programa recibió menos atención o bien los informes se han extraviado o traspapelado.

En julio y septiembre de 2012 visitamos Pillapi. Dada la complejidad de realizar entrevistas estructuradas, por requerir autorización de la comunidad, hablamos solamente sobre temas puntuales, con algunas personas que pidieron no ser identificadas. El largo tiempo transcurrido (casi 60 años) en una zona con baja esperanza de vida mermó la población que estuvo presente en los años de operación de la MA, además de los elevados patrones de migración, que contribuyeron a su dispersión. Oscar Arze Quintanilla, exdirector del Instituto Indigenista Interamericano, nos proporcionó sus recuerdos, en varias conversaciones a lo largo de los años 2012 y 2013. Julio Sanjinés Goitia, en septiembre de 2013, nos narró la historia de Pillapi, de la que su familia fue propietaria.

sobre el rumbo del entramado social y la (re)construcción del estado y la nación, en el medio rural. En 1954 la situación política había cambiado radicalmente en Bolivia, en relación con aquella predominante cuando se esbozó el accionar de la MA, al filo de 1950. Nos interesa destacar que el contexto sociopolítico fue similar a los otros países andinos (Ecuador y Perú) en los que también operó. En el marco nacional boliviano pervivía un agitado espacio social y político, producto de importantes cambios, en términos de la estructura de poder y en los sentidos del estado boliviano. Los eventos más reconocidos del álgido periodo 1952-1956 y del ascenso de las masas son la nacionalización de las principales empresas extranjeras mineras (31 octubre de 1952), la aprobación de intervenciones de reforma agraria (2 de agosto de 1953) y el voto universal, sin distinción de sexos ni calidad social, que se aplicó por primera vez en las elecciones generales de 1956.

Desde 1953 se estaba produciendo una radical redistribución de los latifundios, nutrida por la emergencia de un activo y empoderado movimiento campesino organizado, que alteró las reglas del juego político en las zonas rurales, afectando también al desempeño de la MA. Los actores rurales regatearon las condiciones y el modo de la intervención, así como el acceso a las comunidades en las que la MA se proponía trabajar. En algunas oportunidades se generó un clima de incertidumbre, que obligó al gobierno boliviano a conciliar con los sindicatos, en detrimento de las prioridades de la MA, obligada a negociar con ellos condiciones, plazos y tiempos para desarrollar sus actividades.

Antes de los comicios generales nacionales de 1956, las mujeres no ejercían el derecho ciudadano de elegir autoridades nacionales ni podían ser electas como tales. Como ocurrió en otros países del continente, la conformación de la república, en Bolivia (1825) excluyó a las mujeres de la comunidad política. Cuando se aprobó la primera Constitución del país, el año siguiente, este derecho quedó restringido a los varones letrados de las elites que, además, contaran con recursos económicos que presuntamente aseguraran su independencia de opinión (Barragán 1999; Revollo 2001).

Sin embargo, en 1945, en un ambiente de efervescencia social, de tímidas demandas de las sufragistas bolivianas y de reformas constitucionales, se aprobó el voto de las mujeres letradas de sectores medios y altos, en las

elecciones municipales. Los constituyentes que impulsaron esta medida argumentaron que las alcaldías eran una suerte de casa grande, a las que la presencia femenina aportaría eficacia. Las mujeres otorgarían una cualidad distinta a la política, al enfatizar temas considerados propios de su sexo, como la educación, la salud y la higiene pública. El 14 de diciembre de 1947 se produjo la primera votación femenina, en la cual un reducido número de concejalas resultaron electas. La experiencia se reprodujo en 1949 (Revollo 2001, 57-62).

La medida alcanzaba solo a un puñado de mujeres blancas y de alcurnia; la mayoría de indígenas y mestizas vivía en una lógica de dominación y exclusión social y racial. Los discursos hegemónicos las reducían con regularidad a un rol materno y las relegaban a situaciones de inferioridad, descalificándolas como “cholas” e “indias” (Stephenson 2010). En el caso particular de La Paz, sede del gobierno boliviano, la resistencia de las mujeres floristas y cocineras en mercados públicos, comandadas por sectores anarquistas, se dirigió hacia una política de reconocimiento, basada en su aporte a la formación de la nación, en la valoración de su vestimenta,² de su condición social y pertenencia étnica, menospreciada por la minoría blanca (Barragán 1993). En el caso de las mujeres aimaras de zonas rurales que vivían en latifundios, ello supuso sumarse a las demandas por tierra del colectivo indígena, intensificadas entre 1936 y 1952.

Además de las mujeres, el horizonte revolucionario posterior a 1952 incluyó la emergencia de una nueva subjetividad entre los sectores populares y las elites revolucionarias de clase media, que vinculaba la exclusión social y política de los indígenas –rezago de la república señorial– con los obstáculos para el desarrollo interno, la ciudadanización y, por extensión, la conformación de una nación única y homogénea, es decir, monocultural.

En suma, el nacionalismo revolucionario boliviano trató de reemplazar las prácticas de exclusión y racialización propugnadas por las elites modernizantes y liberales de fines del siglo XIX e inicios del XX (Demelas 1982; Larson 2004; Rodríguez 2012; Van Valen 2013). La situación no fue sino el correlato de la ideología social-darwinista y del horizonte del progreso

² Por ejemplo, la defensa del uso del sombrero y de la pollera, una falda larga multicolor, fruncida en la cintura y con varios pliegues.

formulado por el liberalismo decimonónico, refractario a toda tradición, memoria y cultura indígena, descalificada como “atraso” o “rezago”. Ese estado, que podría ser calificado como oligárquico y señorial (Mendieta 2010, 62-70; Zavaleta Mercado 2013, 53), constituía el soporte conceptual de un tipo de organización política que se sustentaba, por una parte, en la democracia censitaria dominada por blancos criollos –ya fuesen terratenientes, comerciantes o propietarios de minas– y, por otra, en la descalificación étnico-racial de toda manifestación cultural no occidental.

Una de las piedras angulares para consolidar esta sociedad pigmentocrática fue la llamada Ley de Exvinculación (1874). De ahí en adelante, con la suma del darwinismo social como argumento legal y social, sectores criollos arremetieron contra las comunidades indígenas andinas, en un intento de corte liberal de convertir a sus habitantes en pequeños propietarios y, así, civilizarlos. La embestida, aunque con otras características, se repitió en los llanos orientales, contra las poblaciones nativas, que prácticamente no habían tenido contacto con los españoles. En este sentido, el estado oligárquico continuó la agresión colonial hispana e incluso la profundizó y extendió a otros ámbitos geográficos, sede de poblaciones indígenas, intentando consolidar su dominio y construir su estatalidad.

Ahora bien, la Ley de Exvinculación fue impulsada por liberales convencionales, en el afán de fragmentar a los *ayllus* andinos y “campesinizar” a sus integrantes, para integrarlos a la sociedad blanca criolla, considerada “moderna” y “civilizada”. Actuaban bajo el supuesto de que la propiedad individual aumentaría la productividad de las tierras –en manos de pequeños productores– y el contacto con una élite blanca, portadora de un *ethos* civilizador. Sin embargo, y en rigor de la verdad, trajo como contraparte la expansión de la hacienda precapitalista en el altiplano de La Paz (Larson 2004). Como ocurrió en Pillapi, se consolidó el dominio de los hacendados, transformando a los indígenas libres de las comunidades en sus siervos de gleba o colonos, al despojarlos de sus tierras.³

³ El colono es equivalente al huasipunguero de Ecuador. No era propietario de la tierra que cultivaba, solo recibía en usufructo, a cambio de trabajar gratuitamente varios días a la semana, con el apoyo de su familia, en las tierras del latifundista. Su condición suponía, además, la entrega de productos agrícolas, animales o trabajos domésticos adicionales en la casa del patrón latifundista, en calidad de renta (Dandler 1983).

La situación condujo a una ruptura entre el orden estamental criollo y la sociedad indígena, expresada en la gran rebelión de principios de 1899, que hizo tambalear la república aristocrática. Los indígenas del altiplano andino, encabezados por el aimara Pablo Zárate Willka, fueron vencidos, pero la extensión y contundencia de su protesta manifestó con claridad las graves fisuras étnicas existentes en Bolivia. Las elites reaccionaron mediante la reafirmación de su visión racista y biologista; cerraron filas contra quienes advertían como un contundente adversario, portador, a sus ojos, de ideas retrógradas (Mendieta 2010).

En contraste con esta experiencia, el nacionalismo revolucionario asumió que la política antindígena de sus predecesores había profundizado fisuras étnicas y promovido enfrentamientos raciales. Por ende, se propuso construir una nación próspera y moderna, basada culturalmente en el discurso del mestizaje y la integración social. Este se sustentaba en la integración del “indio” al proyecto civilizatorio y, con ello, en la eliminación de las tensiones étnicas. Campesinos e indígenas se llamarían, en adelante, “compañeros” y “compañeras”, para resaltar un halo de fraternidad y una comunidad de ciudadanos y ciudadanas, en los que se distinguía un actor productivo y respetuoso de la normativa nacional estatal que se intentaba construir (Gordillo 2000). En palabras de Ticona (2004, 4), la realidad rural leída por el nacionalismo revolucionario, desde la vertiente de clase social, dejó de lado “las viejas reivindicaciones territoriales y de identidad cultural” indígena.

La exaltación del mestizo, presente en la literatura y el discurso político desde el siglo XIX, ganó fuerza dentro del nuevo proyecto normativo del nacionalismo revolucionario como portador del imaginario de la nueva nación y la castellanización de la población rural (Sanjinés 2005; Soruco 2011). Con estas armas, el nacionalismo revolucionario buscaba, empero, sustituir al estado oligárquico excluyente y señorial fundado en 1825, sobre bases de continuidad colonial y no sobre su subversión, a través del reconocimiento del protagonista indígena. Transformar al indio en ciudadano y amestizarlo exigió, además de la castellanización –*lingua franca* de la nueva nación en ciernes– una educación única, gratuita y obligatoria.

La educación no solo era la agenda del nacionalismo revolucionario, sino también de los grupos indígenas. Así lo había demostrado, desde fi-

nes del siglo XIX, el movimiento de los llamados “caciques apoderados”, quienes emprendieron acciones legales en defensa de las tierras de la comunidad. En los años previos a la Revolución Nacional, la atención de los hijos e hijas de los indígenas dependía de las iniciativas de sus progenitores, quienes muchas veces contrataban profesores particulares, cuando lograban superar las reticencias y castigos de los patrones blancos, que veían en los indígenas letrados una potencial amenaza a su dominio. Los caciques impulsaron escuelas pagadas por su propio peculio, cuidando que fueran bilingües, en idioma castellano e indígena. Lo hicieron, primero, conscientes de su necesidad de litigar y comunicarse con el aparato estatal y, segundo, para preservar su identidad (Mamani 1991; Choque y Quisbert 2006; Ticona 2010).

Tras la insurrección de abril de 1952, la educación pasó a ser un medio de emancipación y movilidad social para las poblaciones indígenas y populares, pero, sobre todo, un proceso civilizador ejercido desde el estado. Al mismo tiempo, operaba como un instrumento de modernización mediante el cual los indígenas debían participar de la formación escolar, al igual que las poblaciones blancas y mestizas de las ciudades. En las zonas rurales, sin embargo, el énfasis se situó en la enseñanza productiva, más que en la humanística (Cajías 2011). Hasta entonces, el estado boliviano había realizado escasas inversiones en la educación en zonas rurales, habitadas por población abrumadoramente indígena y pobre. De ahí en adelante se amplió la cobertura educativa y se redujo la tasa de analfabetismo, en comparación con las décadas precedentes.⁴ El interés latente en Bolivia por la educación de los pueblos indígenas fue asumido por la MA, la cual inició sus labores enfocada en este paradigma.

⁴ Los 138 924 estudiantes matriculados en 1950 pasaron a 1 035 152, en 1976. En el primer año el analfabetismo alcanzaba al 67% de la población, porcentaje que decayó al 44%, dos décadas después (Contreras 1999).

La base de Pillapi: un inicio convulsionado y pactado

Entre 1953 y 1955, trienio que correspondió al inicio y fin de la primera presidencia de Víctor Paz Estenssoro (1952-1956) —líder histórico del Movimiento Nacionalista Revolucionario— la MA seleccionó cuatro bases de operaciones, en geografías físicas y humanas diversas: Pillapi, Otavi, Playa Verde y Cotoca. Pillapi fue inaugurada a principios de 1954; en octubre se establecieron Playa Verde y Otavi; finalmente, Cotoca, en diciembre de ese mismo año. Las tres primeras estaban ubicadas en la zona altiplánica y la última, en un centro de reciente asentamiento campesino, en la selvática llanura oriental, próxima a Santa Cruz de la Sierra. Fueron bautizadas como centros de “rehabilitación campesina”, un nombre ya revelador, pues sugiere que habrían de apostar por la reconversión de la cultura ancestral, considerada refractaria al progreso y lo moderno.

La base central de la MA, donde “los indios pued[en] [podían] beneficiarse de la ayuda, los consejos y la formación que precisan para mejorar sus condiciones de vida” (Rens 1961, 18) se situó en la actual comunidad aimara de Pillapi, ubicada en la zona sur del lago Titicaca. A esta, la primera y más importante experiencia del PIA en Bolivia, podemos calificarla como un laboratorio de la tecnología del desarrollo, impulsada por organismos internacionales como la OIT, la Unesco y el conjunto de NNUU. Pillapi pertenece al cantón del mismo nombre, que es también la capital de la cuarta sección de la provincia Ingavi, del departamento de La Paz.⁵

En la época en que operaba la MA, en situaciones normales, tomaba unas cuatro horas llegar en camión desde Pillapi hasta La Paz, sede del gobierno de Bolivia. Uno de los factores que dificultaron el trabajo del PIA en este país y en Perú fue, precisamente, la existencia de grandes distancias

⁵ Su altura media es de 3845 msnm. Conforman un “coluvio arenoso y de una suave pendiente que baja de las faldas de la formación montañosa”, pues existe una diferencia de altura dentro la propia comunidad, que fluctúa entre los 3868 y los 4465 msnm. El clima, frígido y húmedo por su proximidad al lago Titicaca, presenta fuertes variaciones durante la noche y el día. Esta situación se agudiza en invierno (junio-julio), con frecuentes heladas y granizo. En verano (noviembre-marzo) las lluvias son irregulares; se presentan alternativamente años de sequía e inundaciones. Sin embargo, la situación perjudica más el acceso a la comunidad que a sus cultivos, pues la mayor parte de las tierras se hallan en altura (Ramos y Callisaya 2010, 111).

entre las bases. Antes de la reforma agraria, Pillapi era una importante y próspera hacienda agrícola y ganadera, en manos de la familia Goitia/Sanjinés, importantes hacendados de La Paz, con inversiones también en otros sectores como la minería y el comercio (Julio Sanjinés Goitia, entrevista, 2013). Miembros de la familia Goitia desempeñaron importantes cargos públicos, sobre todo Benedicto, el fundador de la dinastía, que fue senador de la república. Al momento de la reforma agraria (1953), las dueñas eran Sara Goitia, viuda de Gutiérrez y su sobrina, Elena Núñez Goitia de Stuart.

La familia conformó la hacienda a fines del siglo XIX y principios del XX, por medio de estrategias que facilitaron que los comunarios aimaras “vendieran” sus tierras, en el contexto de privatización de tierras colectivas, inducido en 1874 por la Ley de Exvinculación. A mitad del siglo XX el latifundio era un conglomerado de varias unidades; división que seguramente representaba a las comunidades o *ayllus* preexistentes a las compras realizadas por Goitia. Eran ocho: Pillapi, Chambi, Cala-Cala, Pequere, Umamarca, Pituta, Rosapata e Irumi. Su superficie total alcanzaba las 10 700 hectáreas, sin embargo, no toda se cultivaba.⁶

Antes de la reforma agraria y de la MA, no existía un centro urbano en Pillapi. Antiguos habitantes recuerdan:

A principios de enero 1954 llegaron una comisión NN.UU. denominados fundación para el progreso “Misión Andina” que tenían proyectos y planes de desarrollo rural quienes orientaran constituir cooperación para el desarrollo, pueblo como área urbana y apoyar a la educación con la construcción de nueva escuela indígenal modelo en el pueblo. En vista que existen nuevos planes de desarrollo se inicia a poblar la área urbana tanto como para la construcción de nueva escuela indígenal, la fundación Misión An-

6 Un informe realizado en 1946 estableció en 2856 las hectáreas explotadas por los propietarios, con fuerza de trabajo de colonos indígenas y en apenas 246 las explotadas por estos últimos. Como era costumbre, no recibían del patrón salarios ni aportes en especie, como alimentos o vestimenta, salvo durante la siembra y cosecha, cuando se distribuían coca y chicha, una bebida alcohólica elaborada con base en el maíz. Trabajaban de sol a sol, sobre todo en la época de siembra y de cosecha, a las que concurrían con sus familias y allegados, quienes también trabajaban gratuitamente. Su única recompensa consistía en el acceso, sin derecho de propiedad, a media hectárea para cultivo y dos y media para pastoreo. Dichas tierras eran conocidas como *sayaña*, voz aimara equivalente a parcela. Este era el promedio, pero existían otros trabajadores, designados como “media persona” y “cuarta persona”, que accedían a menos tierra de cultivo y prestaban servicios menores al latifundista (Quezada 1955, 9-10).

dina apoya con tres volquetas trasladando piedras desde el Cerro Chilla y otros (Quispe 2016, 3).

En los años en que la MA actuaba, los indígenas aimaras residían en pequeñas y precarias casas dispersas (todavía lo hacen) mientras que el centro de la vida económica y de poder giraba en torno a la amplia y majestuosa casa de hacienda (actualmente en ruinas), que fue terminada de construir hacia 1932. Situada en una posición de fácil acceso y unida por varias rutas con los campos de cultivo, tenía, sin embargo, una localización estratégica. Esta es la razón que determinó su emplazamiento, pues se encuentra a una altura desde donde se divisa Pillapi, de forma directa, así como los otros terrenos aledaños, lo cual permite un sistema de control y vigilancia. Su propio espacio cerrado y con altos muros tuvo que ver con la situación de inseguridad atávica que sentían los propietarios blancos y criollos, en medio de tierras usurpadas a las comunidades, sobre todo desde los conflictos por linderos con las haciendas vecinas (1895) y desde la rebelión indígena de 1899 (Quezada 1955).

Cuando se derrumbó el sistema oligárquico de haciendas, entre 1952 y 1953, las propietarias de Pillapi advirtieron que la situación social se caldearía. La memoria de que las tierras habían sido despojadas a las comunidades indígenas estaba muy presente entre los colonos y entre quienes tuvieron que emigrar, tras el despojo. Se hablaba de una inminente reversión de la situación. Ante la contingencia de conflictos y tomas violentas de tierras, ocurridas en latifundios vecinos, las dueñas decidieron anticiparse y entregarlas a sus colonos. El paso contó con el apoyo de altas autoridades gubernamentales. Aún hoy se recuerda en Pillapi que la transición de la hacienda a la parcela campesina fue pactada y ordenada, en contraste con otras experiencias en las que la reforma agraria y la distribución de la tierra se impusieron por la fuerza y la irrupción indígena.

En este ambiente, el 14 de febrero de 1954 se creó la Fundación Andina para el Progreso de las Poblaciones Andinas. Al presentarse como una entidad sin fines de lucro, buscaba una cobertura de neutralidad, en tiempos de alta agitación política. La Fundación entregó la hacienda y casa de Pillapi al gobierno boliviano y, por su intermediación, a la MA, “con

la condición de poder vender la maquinaria y el ganado”. Las fracciones de tierra restantes serían cedidas a los campesinos (Sanjinés 2001, 76-77).

Los nexos de la Fundación con el nuevo poder político revolucionario resultaban evidentes: tres integrantes de su directorio eran prominentes miembros del partido de gobierno. Se trataba de Hernán Siles Suazo, Ñuño Chávez Ortiz y Enrique Sánchez de Lozada. Los dos primeros ocuparon, entre 1956 y 1960, los cargos de presidente y vicepresidente de la república, respectivamente. Sánchez de Lozada escribió algunos artículos de prensa, propugnando una tímida reforma agraria, a finales de la década de 1940. Trabajó para varios organismos internacionales, entre ellos la OIT y luego fue designado director regional del PIA (Guthrie 2009).

A todas luces, la Fundación brotó de una transacción entre las propietarias de Pillapi y el nuevo gobierno boliviano. La opción de promover y cobijar el Programa, por parte de ellas, fue un recurso que les permitió salvar, al menos, una parte del ganado y los instrumentos de labranza, para luego venderlos. La Fundación se reservó unas 2700 hectáreas de tierras, además de aperos, maquinarias para la labranza y la amplia casa de hacienda. El arreglo colocó en desventaja a integrantes de la comunidad de Pillapi, frente a otras fracciones de la hacienda donde se aplicó a plenitud la reforma agraria; esto incrementó sus susceptibilidades y fricciones con la MA. El 16 de enero de 1956 el gobierno optó, finalmente, por expropiar la casa de hacienda, entregada en comodato a la MA. También expropió las 80 hectáreas que se habían reservado las propietarias, ahora destinadas al Núcleo Experimental de Cooperativas, que funcionaría mediante dependencia y asesoramiento de la entidad de cooperación internacional.⁷

Entre los rasgos medulares de la propuesta técnica de la MA estuvo la noción de bases de acción, inspirada en varias experiencias que estaban en marcha en el mundo y cercana al modelo mexicano de centros de coordinación (Verdum 2006, 54). En tal sentido, la selección de la base respondió a la localización en el centro de una región en la que confluye

7 El Decreto Supremo No. 4301, emitido el 26 de enero de 1956 y firmado por el presidente Víctor Paz Estenssoro destaca que “se expropiaron 80 has. de la hacienda Pillapi de la Provincia Ingavi, departamento de La Paz, con destino al Núcleo Experimental de Cooperativas y recuperación de la población andina” (República de Bolivia 1956).

una población indígena representativa y desde donde se podían irradiar las acciones a una zona más amplia y extensa. Las bases estaban constituidas por equipos multidisciplinarios de especialistas y técnicos internacionales y nacionales. Por lo general, el jefe era un antropólogo y contaba con la colaboración de un agrónomo, un médico, un experto en materia de educación, un veterinario, una visitadora social, una enfermera y algunos instructores de formación profesional y artesanal.

La base de Pillapi extendió su influencia geográfica a cinco comunidades aledañas: Chambi, Chivo, Umamarca, Cala-Cala y Pequeri. En 1946 las comunidades involucradas abarcaban un total de 7214 hectáreas, de las cuales 3964 (55%) se consideraban aptas para la agricultura. Según el censo del 31 de diciembre de 1956, estas tierras albergaban a una población de 2691 personas. La población más grande se localizaba en la comunidad de Pillapi, con 1790 habitantes: el 49% eran mujeres y el 51%, varones. El 66,51% del total se encontraba bajo la influencia de la MA (Paniagua 1956).

A su llegada a Pillapi, la MA no tuvo buena acogida. El clima beligerante y de autoafirmación indígena estaba presente. Apenas 18 familias decidieron colaborar con la Misión, una franca minoría. El dirigente campesino que las alineaba era amenazado frecuentemente de muerte, por considerarlo “entreguista y vendido a los extranjeros”, según recuerda el informe del educador peruano Jorge A. Paniagua (1965, 18), quien ocupó altos cargos en la MA. Los y las indígenas dudaban de los verdaderos objetivos de esta, pues pensaban que actuaba en nombre de los antiguos propietarios y que conservaba la casa de hacienda y algunas tierras, llamadas ahora cooperativas, hasta que ellos pudieran retornar y retomarlas.

Las voces indígenas se canalizaban mediante dirigentes que sustituyeron, aunque no anulaban, a las autoridades tradicionales, como los *jilakatas* (autoridad aimara) y alcaldes, nombrados por las propias comunidades e intermediarios entre estas y el patrón. La nueva figura del dirigente sindical, con fuertes lazos con el aparato estatal local y nacional y accesos al gobierno, fue el resultado de la Revolución Nacional y de su interés por atar las demandas y movilizaciones indígenas en torno a su proyecto político de cambios. Sin embargo, los dirigentes que pertenecían al Comando

Campesino del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y eran designados desde La Paz o la cercana población de Tiwuanaku carecían de plena legitimidad. Por ello, el poder quedó en manos de la Central Campesina de Cooperativas local, una entidad donde la directiva era electa por sufragio directo, en asambleas generalmente anuales. La cooperativa cumplía diversas funciones tanto administrativas como educativas y productivas. Un testimonio recuerda:

En vista de que junto con la comisión de los centrales y comandos, en 24 de octubre de 1953 llegaron personas que no trabajaban en la hacienda, sin embargo ellos formaron posesión de las tierras sin cumplir actividad comunal, ante esta situación se organiza la cooperativa Pillapi Ltda., estableciendo deberes y derechos de sus afiliados, asociados no cumpliendo sus atribuciones, abandonaron los todo propiedades que precauteló la injusta ocupación (Quispe 2016, 4).

En los primeros años de la reforma agraria, los conflictos arrieron en la zona operativa de la MA, pero no entre terratenientes y sus trabajadores, sino entre los colonos y los excolonos. Estos últimos, que habían abandonado la hacienda años atrás, para vivir en pueblos y ciudades, ahora se consideraban también con derecho a la posesión de tierras, incluyendo aquellas controladas por la MA, apoyados por las disposiciones legales emanadas de la reforma agraria (Maurel 2011, 152). En 1955 el gobierno tuvo que entregarles tierras, aunque no fueron las que ya se encontraban en manos de otros indígenas. Así, las propiedades de Pillapi y sus zonas aledañas quedaron divididas en dos sectores. Unas, bajo el control de cada familia campesina, que obtuvo entre dos y cuatro veces más que la anterior *sayaña* que le concedía el patrón. Otras, trabajadas en modalidad cooperativa por el conjunto de indígenas, emulando el sistema de colaboración andino o *ayni* (trabajo basado en la reciprocidad entre integrantes de una comunidad andina) (Quezada 1955, 16).

La residencia era patrilocal, se presentaba “indistintamente bajo la forma nuclear y extendida” (Junta Interministerial de la República de Bolivia 1963, 21). Al tipo predominante de familia (66,2%) en las comunidades donde intervino la MA podemos considerarlo nuclear: compuesta por la

madre, el padre, hijos e hijas. La situación se atribuye a los efectos de la reforma agraria y a la independencia económica que paulatinamente adquieren los hijos varones, al ser dotados de sus propias tierras. En efecto, un argumento sostenido por la MA fue que la reforma agraria había contribuido “a la desintegración familiar” y a la pérdida de autoridad del *pater familias*, una vez que los hijos vivían su libertad, traducida en el contrato matrimonial (Amusquibar et al. 1963, 18).

En los tiempos de la hacienda y los primeros años de la reforma agraria, la jornada de trabajo en Pillapi y el resto de comunidades iniciaba temprano, a partir de las tareas en el campo y los trabajos del hogar. La situación se mantuvo, tras la destrucción de los latifundios y la reversión de las parcelas a los indígenas. El trabajo de las mujeres campesinas no se reducía solo a las labores domésticas; intervenían en diversas actividades, sobre todo en las faenas agrícolas y en la comercialización de productos. En los campos, el pastoreo del ganado menor estaba a su cargo o al de niños y niñas.

En la cotidianidad, las campesinas desempeñaban las tareas domésticas, tales como la alimentación y el cuidado de los niños y otras actividades en el entorno de la casa, mientras los varones realizaban el trabajo agrícola, que aseguraba el mantenimiento del grupo familiar. No obstante, las mujeres colaboraban en los momentos de mayor demanda de fuerza de trabajo manual, como la siembra y la cosecha, realizada apenas con ayuda de medios de trabajo. Ello se traducía en una baja productividad, que perjudicaba las condiciones de vida y la salud de la población indígena.

En las minkas o mingas, antigua tradición andina de trabajo comunitario que consistía en prestar ayuda a los vecinos y recibirla en reciprocidad, su participación era importante. El hilado de la lana y el algodón y la confección de prendas de vestir completaban un abanico de actividades que debían ser extenuantes.

Pillapi: un laboratorio sobre el desarrollo

La MA basó el diseño de sus objetivos en un diagnóstico previo sobre las condiciones de vida y trabajo en Pillapi. En este capítulo argumentamos que el debate sobre “el problema del indio” se enfocó en asuntos técnicos, más que políticos, con un enfoque paternalista que consideraba atrasadas y refractarias al progreso las condiciones de vida de la población indígena, por lo que debían ser modernizadas (Maurel 2011).

En los años de la posguerra entre Bolivia y Paraguay (1932-1953) y en el marco de la crisis de hegemonía de los partidos tradicionales, la pregunta ¿qué hacer con el indio? se convirtió en un eje importante de la política boliviana. Cruzó la concepción de transformación y revolución tanto de los partidos que se reclamaban de izquierda como de aquellos que militaban en filas conservadoras. La interrogante es, por cierto, antigua y se remonta a las raíces coloniales del estado boliviano. Como sosteníamos, en el siglo XIX predominaban fuertes tendencias a la desaparición del indígena y de sus formas culturales y de organización productiva, que fueron resistidas con sendas rebeliones indígenas: la de Kuruyuki, en las Tierras Bajas de Santa Cruz de la Sierra y la de 1899, con Zárate Willka a la cabeza, en las tierras altas de la altiplanicie andina. Hacia la segunda década del siglo XX, los sectores intelectuales de clase media e incluso alta, afines a la doctrina de izquierda, ensayaron propuestas para incorporar al indígena –más del 60% del total de Bolivia– a un nuevo proyecto de nación y para reconocerlo como un actor social, aunque subordinado a la dirección de la naciente clase obrera o de los intelectuales, que ejercerían un papel tutelar.

Concluida la conflagración con Paraguay, en 1935, estas últimas corrientes de pensamiento no ensayaron una respuesta única. Influyentes entidades marxistas como el trotskista Partido Obrero Revolucionario (POR) y el seguidor de la ortodoxia soviética, Partido de Izquierda Revolucionaria (PIR), así como intelectuales, redujeron el problema del indio a la explotación de clase y al atraso cultural. De ahí que su programa agrario enfatizara en la distribución de tierras de los latifundios y dejara de lado miradas sobre la sujeción étnica colonial. Por su parte, el MNR compartió los mismos códigos respecto al próximo rol de los habitantes rurales, aun-

que con menos radicalidad que ambas organizaciones marxistas, en cuanto a la afectación de las propiedades latifundistas.

En suma, el conjunto de fuerzas políticas opuestas al estado oligárquico, al apelar a la construcción de una nación de ciudadanos y ciudadanas, sin distinciones raciales, apostaba a que la vasta población indígena se asimilara al nuevo orden social y se diluyera, si no se le reconocía una filiación étnica ni cultural específicamente indígena. Postulaban el destierro de sus creencias y valores, nuevas éticas y maneras de vivir. Con ello, el camino hacia una ruta homogeneizadora, hacia el desarrollo entendido como crecimiento de la economía, hacia el incremento de la productividad, la tecnificación de la agricultura y la industrialización⁸ estaría expedito, para un estado que se reclamaba culturalmente mestizo. En todos esos puntos coincidían con las agencias internacionales promotoras de la MA, como es el caso de la OIT (Guthrie 2015, 145). Como diría Jeff Rens, uno de los responsables de la Misión, Pillapi era una base desde donde lanzarse a la “conquista del altiplano por el progreso y la civilización” (Rens 1957 en Guthrie 2015, 146).

En consecuencia, antes que alentar la propiedad colectiva indígena, el proyecto agrario del nacionalismo revolucionario, con el que concordaba la orientación de la MA, fue modernizador y campesinista. Apostó a la fragmentación de las haciendas y a su entrega en parcelas a los excolonos varones, en el entendido de que los pequeños propietarios incrementarían la producción agrícola y se convertirían en un sector de apoyo a las políticas gubernamentales, como masa de maniobra o como votantes. En el plano cultural apostó por un programa modernizador, acorde a la filosofía

⁸ Con miras a aumentar la productividad de la tierra, mejorar las condiciones económicas y, en general, promover el desarrollo de las comunidades, la MA alentó en Pillapi el fortalecimiento y la reorganización de las cooperativas, para establecer instancias legales responsables del desarrollo de la comunidad. En aras de mejorar las cosechas, se intentó mecanizar el agro, a través de la introducción de tractores, iniciativa que finalmente no prosperó. En la ganadería se impulsó el mejoramiento y crecimiento del ganado lanar y se dispuso de un plantel de ovinos seleccionados. Los esfuerzos del PIA en la cunicultura y avicultura, según los informes de la Unesco y la OIT, no tuvieron impactos relevantes. Lo propio ocurrió en torno al aumento de la producción de ganado y las cosechas. La evaluación del antropólogo Olen Leonard, experto del Programa, es ilustrativa de que sus propósitos no fueron alcanzados, tras años de implementación, pues “hay pocos indicios de que haya sido cambiado radicalmente el sistema agrícola tradicional” (Leonard 1966, 19-21).

civilizatoria del nacionalismo revolucionario. En verdad, el estado que resultó de la insurrección de 1952 estableció su pacto social con las poblaciones indígenas, no como tales ni reconociéndoles su identidad étnica, sino como productores y ciudadanos, en una constelación que se estructuraba como monocultural.

El camino hacia el desarrollo era, para el MNR, la construcción de una identidad mestiza pensada desde las elites reformistas. La estrategia enfatizaba criterios socioeconómicos para superar el llamado atraso de los pueblos indígenas campesinos: crecimiento de la economía de mercado, incremento de la productividad, tecnificación de la agricultura e industrialización. Reconocía la explotación secular que padecían los campesinos y la necesidad de educación, para desarrollar sus cualidades y que llegaran a ocupar el lugar que merecían en la “civilización”. La situación era percibida por el nacionalismo revolucionario como una anomalía histórica y estructural de la sociedad, que debía ser corregida, superando la contradicción insalvable entre un modelo de sociedad marcado por la heterogeneidad cultural y social y un modelo de sociedad nacional unitaria y culturalmente homogénea, al que se aspiraba.

En el marco de ese enfoque, las mujeres no fueron consideradas parte directa del proceso de desarrollo. Se asumía que la experiencia de los hombres era generalizable a ellas y que todos se beneficiarían por igual del crecimiento económico y de la modernización que impulsaba el MNR. En el caso particular de las mujeres indígenas, la reforma agraria tuvo consecuencias paradójicas. Luego de la Revolución de 1952, el sindicato campesino se convirtió en el principal actor de la política agraria, promovido por el MNR. Este, junto a la castellanización masiva y al debilitamiento de las autoridades originarias o *ayllus* tradicionales, se convirtió en eje del nuevo discurso civilizador (Ticona y Albó 1997). El sindicato fue concebido como espacio de la “civilización y el progreso” y camino hacia la modernización. La propiedad de la tierra —en manos de campesinos parcelarios— que la reforma agraria garantizó constituyó la base para ejercer y extender la ciudadanía en Bolivia. No obstante, las mujeres excluidas del discurso de la propiedad de los medios de producción y, por tanto, de la titularidad de la tierra, quedaban asimiladas al sindicato en su estatus de esposas, a

medio camino de convertirse en sujetas modernas, portadoras de derechos y demandas al estado.

En el panorama de los objetivos de este enfoque del desarrollo, la población indígena femenina fue objeto de un tratamiento orientado a revertir los niveles de pobreza, el analfabetismo y la falta de capacitación, para asegurar la eficiencia de las mujeres en su rol de cuidadoras y protectoras del bienestar de la población y la familia. Los programas de desarrollo se centraban mayoritariamente en su papel reproductor; buscaban capacitar a las mujeres para un desempeño más eficaz de sus tareas domésticas y para la obtención de cierto liderazgo en sus colectividades.

Para el MNR, el desarrollo de la comunidad indígena y su integración al estado y la nación se vinculaba, como ya hemos adelantado, no solo a la reforma agraria. También, a la educación, cuyas potencialidades en torno a la capacitación técnica laboral, al acceso a los medios de comunicación y al establecimiento de nuevos espacios de socialización permitirían incrementar la competitividad individual, la eficiencia y la productividad, con el objetivo de buscar la integración al mercado nacional que se iba construyendo. Luego de la reforma agraria de 1953, las pequeñas economías campesinas indígenas parcelarias fueron introduciéndose en las redes que construían pequeños comerciantes o rescatistas o concurriendo directamente a los mercados, que se multiplicaban en los pueblos y ciudades (Calderón y Dandler 1984).

En ese contexto, el programa de las entidades internacionales promotoras de la MA, enfocado a modificar el sentido de *apartness* de las poblaciones originarias en las naciones modernas, podía ser reinterpretado en alineación con los objetivos revolucionarios. Los fines de la MA en Bolivia giraron, en general, en torno a aumentar el nivel de vida de la población indígena recientemente convertida en pequeños propietarios, mediante la distribución de tierras. Estos coincidieron con el marco del paradigma desarrollista e integracionista del MNR y con las teorías de la modernización de las sociedades tradicionales indígenas, predominantes en las esferas oficiales del gobierno de Bolivia. Se argumentó que esa era la única manera de integrar a los indígenas a la vida nacional, social, económica y cultural y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional. De ahí el apoyo

gubernamental a la MA, que le permitió crecer a una escala mayor que en el vecino Perú (Maurel 2011, 150).

Según dicho paradigma, se trataba de integrar a la población indígena al destino de una nación considerada en vías de desarrollo, por aquel entonces. Se insistía en cambiar la situación de “atraso y marginación” de las comunidades indígenas a través de la modernización, concebida como una forma de sustituir las prácticas tradicionales calificadas de atrasadas por otras presentadas como más eficientes (Oscar Arze Quintanilla, entrevista, 2013).

En 1965 el experto de NNUU y jefe de las operaciones de la MA en Bolivia, Olen Leonard (1966), evaluó los impactos del Programa. En palabras precisas señaló que el desarrollo económico y el progreso de las comunidades estaban asociados con distintos factores, entre los que señaló algunos. (I) La “capacidad de adaptación”, relacionada con la buena disposición a acomodarse a las situaciones cambiantes de los mercados y de la tecnología. (II) La “existencia de un consenso generalizado, tocante a conocimientos y creencias”, para superar la barrera de la dispersión y diversidad de creencias, normas, usos, costumbres e idiomas, propias de las sociedades tradicionales. (III) La “integración” de los pueblos y de las comunidades a la sociedad moderna, a las instituciones y normas nacionales, al mercado de bienes y servicios. (IV) La “especialización” de los agricultores, expresión de la diversificación de la economía y de la ampliación de los mercados, así como una respuesta a las múltiples demandas. (V) La existencia de “una tabla de valores básica y uniforme asociada con la conducta”, que camina de manera paralela a la introducción de nuevas tecnologías y conocimientos y evita los conflictos y las resistencias al cambio (Leonard 1966, 4-7).

A los cinco factores anteriores el experto añade otros tres. (VI) “Un sistema dinámico de organización y de estructura social”, que posibilita la formación de nuevas clases y grupos con intereses especiales, que dejen atrás los viejos grupos por adscripción. La adquisición de un nuevo estatus obtenido a partir del esfuerzo individual y de las ganas de triunfar era evaluada como condición para el desarrollo económico de las comunidades. (VII) El “logro de movilidad”, como la disposición para trasladarse en el marco de los límites nacionales y de ascender en la estructura social. Por

último, se refirió a (VIII) la “motivación e innovación” asociadas con las conductas propulsoras del cambio (Leonard 1966, 4-7).

Se asumía que el atraso económico de las comunidades obedecía a un retardo estructural, de tipo económico y cultural. Este último también era un producto de la actividad humana, de una conducta en que aparecían total o parcialmente ausentes las motivaciones económicas indispensables. Dicha falta no era otra cosa que la herencia de la denominada “sociedad tradicional”, opuesta a la “sociedad moderna”, caracterizada por modos de vida y producción procedentes de la cultura occidental capitalista. El desarrollo económico y el progreso de las comunidades indígenas estaban asociados, así, con distintos factores, entre los que destacan la capacidad de adaptación a situaciones cambiantes y la existencia de una comunidad capacitada, atravesada por nuevos valores y conocimientos tecnológicos. En suma, la existencia de una colectividad con motivación e innovación, que impulsara el cambio, el esfuerzo individual y las ganas de triunfar constituían una condición para el desarrollo económico de las comunidades.

De acuerdo con esta concepción, para que el proceso de desarrollo se pusiera en marcha en Bolivia, eran necesarias transformaciones en la mente y la sensibilidad de las personas y, en particular, de la comunidad indígena, con anterioridad o simultáneamente. El desafío estaba en mutar el horizonte cultural y el modo de vida de las comunidades andinas, condición para corregir las estructuras consideradas arcaicas, la inercia y la resistencia al cambio. Era preciso disolver los comportamientos tradicionales, para dar curso a conductas propias de una sociedad industrial, racional, moderna y capitalista, como la que estaba empeñado en construir el gobierno boliviano (Mansilla 2003; Mayorga 1985).

Para alcanzar dicho cometido, la MA propuso diferentes programas de intervención. Entre ellos, el que adquirió mayor importancia por su potencial capacidad de irradiación cultural fue la educación fundamental. Esa “corriente moderna difundida por la Unesco”⁹ impulsó la capacitación de “hombres y mujeres, para adquirir el dominio del ambiente físico que les

9 El 22 de mayo de 1952 se creó en Bolivia la Dirección General de Educación Fundamental, cuyo mandato fue organizar y nominar el personal para jefes y subjefes nacionales, así como formular la descripción de funciones para cada departamento.

rodea y saber explotar y conservar los recursos naturales de la tierra, para elevar su nivel de vida; como ciudadanos a vivir en armonía unos con otros en sus comunidades, en familias, grupos, tribus, naciones” (Tardío s.f, 1-2).

En contraste con la escuela tradicional, la educación fundamental fue concebida como “una técnica de desarrollo” que permitiría “combatir la pobreza, la insalubridad y la ignorancia” (Tardío s.f, 1-2). Se enfocaría en otros campos de acción y desarrollaría programas cuyo contenido abarcase prácticas de nutrición, defensa y mejoramiento de la salud, saneamiento básico (campañas de vacunación, construcción de letrinas y pozos ciegos), mejoramiento de la vivienda, higiene del hogar y atención a la madre en estado de gravedad. Su intervención en el campo de lo social y el bienestar estuvo marcada por una pedagogía que asumió que en la ignorancia está la causa de la pobreza y de todos los males propios de las comunidades atrasadas: débil salud, enraizadas costumbres y supersticiones, conservadurismo... Por ello, la MA direccionó sus prácticas a lograr una actitud abierta al cambio y capaz de enfrentar pautas tradicionales y obstáculos para el desarrollo (Björnberg 1959).

El escenario para cambiar las prácticas culturales de las poblaciones fue más allá del ámbito público; también abarcó el terreno de lo privado. La familia fue valorada en tanto unidad económica necesaria y vehículo para transmitir la cultura. Esto llevó a concebir a la familia campesina como arcaica y atrasada, proponiendo una suerte de modernización en su seno, centrada en un comportamiento más racional de las mujeres, en la necesidad de desarrollar sus funciones afectivas y de socialización primaria, de modo que se convirtieran en portadoras de nuevos valores y facilitadoras del cambio. La MA encuadró sus prácticas de intervención en un sentido formador y aleccionador. Propuso nuevas esferas disciplinarias al cuerpo individual y social de las comunidades indígenas, sin obviar las brechas materiales y la importancia de impulsar reformas económicas que consideraran tanto la introducción de innovaciones tecnológicas como nuevas formas de organización de la producción agrícola, la comercialización y los servicios.

La educación como promoción para el desarrollo

El proyecto de estado-nación del MNR persiguió una participación activa de los pobladores rurales, a quienes consideró parte medular de su concepción de pueblo, junto a los trabajadores y las clases medias. Sin embargo, les otorgó un rol tutelado y no autónomo en el nuevo bloque en el poder, sujetándolos mediante prácticas clientelistas y de cooptación, en aras de garantizar su lealtad al estado. De igual forma, soslayó su reconocimiento como indígenas, al buscar integrarlos a la nueva nación como campesinos parcelarios culturalmente mestizos, castellanizados e incorporados al mercado (Sanjinés 2005, 28).

La educación emergía como pieza central para un proyecto de homogeneización, que limara las asperezas étnicas que los ideólogos del MNR consideraban un obstáculo para consolidar su proyecto de estado nación (Gustafson 2009, 51-54). A diferencia de los anteriores regímenes políticos bolivianos, que veían en la educación una posible portadora de acciones subversivas, para los ideólogos del MNR esta constituía un mecanismo positivo para construir hegemonía, integración social y étnica; en síntesis, una nación sin fracturas sociales ni étnicas. Destaquemos que, durante los años de la hacienda y el dominio latifundista, la educación para indígenas fue prácticamente proscrita. Los patrones amenazaban y descalificaban las demandas de su concesión, argumentando que en las aulas los escolares aprenderían a mentir y a ser flojos. Simón Tapia, octogenario indígena de la comunidad de Chivo, cuenta:

La educación antes con los hacendados era privilegiada, solo se las impartía a los hijos de hacendados, aquellos que tenían privilegios, si tenían algún cargo de autoridad, o si simplemente pertenecían a alguna clase social privilegiada. En la hacienda la educación no era impartida a los hijos de los indios, ellos no tenían ningún derecho a aprender. No se les podía dar ninguna clase, ni se les podía enseñar a escribir ni a leer. Si alguno indio o alguien que no pertenecía a la clase social privilegiada, era encontrado pasando clases a escondidas o si se lo encontraba escribiendo o leyendo se lo castigaba físicamente. También existían rumores de parte de los patrones

de que si alguno campesino aprendía a escribir o a leer se les iba a sacar los ojos y cortar la lengua (citado en Choquehuanca 2011, 23).

Pese a las prohibiciones y los controles, algunos colonos lograron enviar, a escondidas, a sus hijos (casi nunca a las hijas) a la distante escuela de Tiahuanaco. La situación de Pillapi no fue muy diferente a la de otros latifundios aledaños (Choquehuanca 2011). Cuando, tras la guerra entre Bolivia y Paraguay (1932-1935), advinieron los primeros esbozos de políticas sociales, se intentó remediar la visible situación. El 19 de agosto de 1939, durante el gobierno nacionalista militar de Germán Busch, se instruyó a las haciendas con más de 25 familias de colonos establecer una escuela en sus predios. La política luego se repitió con otro presidente militar, el teniente coronel Gualberto Villarroel, militar nacionalista que gobernó entre diciembre de 1943 y julio de 1946.

Los terratenientes encontraron modos de evadir las disposiciones gubernamentales, no obstante. Existían prohibiciones expresas, acosos a estudiantes y sus familias y varios casos en los que los hacendados exigían que los colonos pagaran al profesor. Tras el derrocamiento y asesinato de Villarroel, el 21 de julio de 1946, la oligarquía retornó al poder. La situación de las escasas escuelas para indígenas se tornó insostenible y muchas de ellas desaparecieron. No debe extrañarnos, por tanto, que un estudio realizado en 1946, en zonas aledañas a Pillapi, revelara un índice del 97% de analfabetismo.

Luego de la eclosión social de abril de 1952, el estado boliviano amplió la cobertura educativa, invirtiendo en la construcción de equipamiento y la contratación de docentes. En ese marco se desató un intenso debate sobre el rol y el contenido de la educación, en el que participaron, además de técnicos y operadores políticos del aparato de estado, maestros y sectores laborales sindicalizados. El debate derivó en la elaboración del Código de la Educación Boliviana, aprobado por el Decreto Superior No. 3937 del 20 de enero de 1955 y elevado a Ley de la República, el 29 de octubre de 1956 (Ramírez 2008).

Entre sus disposiciones más importantes estaba extender la cobertura educativa, sobre todo en las zonas rurales, así como mejorar la infraestructu-

ra. También, la idea de “escuela única”, es decir, similar para todos, ignorando el peso de las brechas étnicas y de género, desde una perspectiva popular, revolucionaria y liberadora. Se impuso la castellanización, como vehículo de integración nacional, que propugnaba la incorporación de las mayorías nacionales al proyecto universal y único de la nación monocultural (Cajías 2011). El nuevo código fue explícito al señalar que la educación serviría para desarrollar al niño campesino que, abandonando sus “prejuicios y supersticiones”, se formaría como un eficiente agricultor y podría transformarse posteriormente en un técnico. Los artículos referidos a la educación fundamental del campesino buscaban dignificarlo, con ayuda de la ciencia y de la técnica, para hacer de él un eficaz productor y consumidor (“Bolivia: Código de la Educación Boliviana, 20 de enero de 1955” 1955).

La normativa se constituyó en trasfondo de las políticas de intervención de la MA, cuyas entidades auspiciadoras, incluso antes del estallido de la Revolución de 1952 y la aprobación del Código, habían reflexionado en el mismo sentido. El cuerpo legal desechó, de plano, las experiencias educativas indígenas acumuladas, al menos, desde los albores del siglo XX. Su epítome lo había constituido la escuela-*ayllu* de Warisata, fundada por Elizardo Pérez, en 1931, en el pueblo de ese nombre (cercano a la región de Achacachi, en el departamento de La Paz). En ella la gestión estaba en manos de una asamblea de indígenas aimaras y la enseñanza era bilingüe, en aimara y castellano. Contaba con una orientación pedagógica que relacionaba tanto los saberes como las prácticas escolares con prácticas sociales comunitarias, productivas y culturales de su contexto y entorno (Cajías 2011, 18). Warisata fue, en todo caso, una experiencia singular. Duró hasta 1940, cuando fue desmantelada por los intereses de los sectores dominantes.

El Código de la Educación Boliviana, de 1955, afirmó el rol del estado como garante de la educación escolar obligatoria, gratuita y de carácter civilizatorio, conformando la ecuación educación-desarrollo. Evidenció una significativa incidencia de las organizaciones sindicales del magisterio, con las cuales se concertó la reforma y en cuyo diseño participaron sus más connotados dirigentes (Talavera 2011; Mamani 2013). Otros sectores sociales, en especial los de origen rural, jugaron un rol menos relevante para definir el contenido pedagógico del Código de Reforma y las estructuras admi-

nistrativas que se harían cargo del proceso. Las comunidades indígenas y campesinas, que emergían de la reforma agraria, convirtieron la aplicación del Código en una demanda central, sin cuestionar con profundidad su orientación racista y colonial (Stefanoni 2010). Más bien vieron en él una oportunidad para mejorar su participación en el mercado, la sociedad y la nueva arena política de la nación, a través de la castellanización, soslayando aspectos de su identidad étnica, como la lengua y la cultura.

Es evidente, por otra parte, que la educación rural enfrentó varias dificultades en el periodo inmediatamente posterior a la reforma agraria de 1953 y a la universalización de la educación. El sistema de educación rural no logró superar el déficit presupuestario del estado, las escuelas rurales se encontraban vacías, los sueldos de los maestros no cubrían sus necesidades. Las comunidades indígenas que podían, solventaban de su propio peculio los gastos para construir escuelas y contar con maestros. Así ocurría en Pillapi y las comunidades aledañas, antes de la instalación de la MA.

Como sosteníamos, la Misión tuvo dificultades para establecerse, al principio, pues su orientación inicial tecnocrática generaba dudas y protestas entre los indígenas. Un factor que resultó decisivo para neutralizar la hostilidad de los dirigentes de la comunidad y viabilizar su intervención en Pillapi fue postergar la implementación de los programas de promoción comunal basados en el desarrollo económico, agrícola y material de la comunidad, que los expertos de la MA habían priorizado. Cambiando de rumbo, debió recoger la demanda expresada por la comunidad en varias asambleas como una necesidad impostergable e innegociable: el mejoramiento de la educación rural. En palabras de Jorge Alberto Paniagua:

De ese modo supimos, por ejemplo, que antes de medicina o agricultura, las comunidades solicitaban una ayuda prioritaria: la edificación y organización de la escuela, o el nombramiento de un maestro por el Estado en aquellas comunidades que lo sostenían con su propio peculio desde hace cinco años o más (...) La metodología que pusimos en práctica no se detuvo a especular con el dilema de si el desarrollo social debe preceder al económico, o al contrario, sino que se orientó hacia la búsqueda de un punto de arranque que sacara a la base del difícil trance en que se encontraba. Y si empezamos por la escuela, fue porque las circunstancias del momento así

lo aconsejaron: había que hacer (...) o algunas concesiones al campesinado –sin intención paternalista– para atraerlo hacia la comprensión de nuestro programa (Paniagua 1956, 6).

Un equipo de campo, bajo la dirección del antropólogo peruano José Matos Mar, realizó una evaluación al finalizar el programa de la MA. Allí se testimonia la importancia de “saber leer y escribir”, constatada por los indígenas, una vez que fueron creadas las cooperativas y los sindicatos (Amusquibar et al. 1963, 68). La necesidad de “ser activos, llevar el manejo administrativo y las cuentas de estas entidades”, al parecer los cohibía de permanecer ignorantes, situación a la que se sumaba la apertura de oportunidades de mercado en las ciudades hispanohablantes. Participar en el mercado inducía a las familias indígenas a contar entre sus integrantes a quienes pudieran comunicarse en esta lengua.

Este mismo equipo sugiere que la MA convirtió a la escuela castellanzada en punto de partida a su política de promoción del desarrollo en las comunidades indígenas pues permitió la entrada del agrónomo, del médico y los demás técnicos de la base. Simultáneamente, profesionales de la base procedieron al mejoramiento de la ganadería y la agricultura, a la reorganización de las cooperativas, al saneamiento ambiental, al establecimiento de centros de salud y al mejoramiento de la vivienda. Se cruzó aquí, en rigor, la mirada del estado con el mundo indígena, que tenía acumulada una larga demanda por acceso al sistema escolar, la cual fue asumida como una reivindicación de derechos y ciudadanía.

Entre 1956 y 1959 el programa de educación rural en Pillapi y las comunidades circundantes enfatizó la construcción y reparación de locales escolares (Acción Andina 1958). En 1958 existían cinco escuelas, con piso de madera, techos de tejas de cemento, ventanas con vidrios y pupitres para estudiantes. Asimismo, según el mandato del Código de Educación Boliviana –que establecía la conformación de establecimientos rurales, organizados mediante núcleos escolares campesinos y escuelas seccionales– se creó el núcleo escolar de Pillapi, encomendado a la MA. Este fue avalado por una resolución del Ministerio de Asuntos Campesinos. Al momento de su fundación, en 1956, estaba compuesto por cuatro escuelas, ubicadas

en las comunidades de Chambi, Chivo, Umamarca y Cala-Cala; en 1962 se amplió a 14 escuelas seccionales.

No podemos establecer los nexos operativos y los flujos de comunicación entre la MA y la reforma educativa impulsada por el MNR, sin embargo, varias coincidencias son claras. Primero, la castellanización de los y las estudiantes, desechando el uso de las lenguas nativas. Algunos docentes desconocían el aimara, al igual que casi todos los administradores y conductores de la Misión. El segundo punto de diferencia se hallaba en el rol de los indígenas. De Warisata y las escuelas indígenas venía la tradición de una fuerte presencia de las familias, los sabios y ancianos de la comunidad en la definición de las políticas educativas. La MA los reducía a meros participantes de segunda línea o meros opinantes, pero no protagonistas ni portadores de sus propias cosmovisiones educativas.

La labor del programa comenzó con la reorganización de la escuela primaria en la sede central de cada una de las bases de acción. En el núcleo escolar de Pillapi, la llamada escuela central se constituyó en el laboratorio de las prácticas y demostraciones educativas, que sirvió de ejemplo a las demás escuelas seccionales. A medida que iba aumentando el número de escuelas y sus necesidades pedagógicas, la MA dedicó especial atención a la selección, el nombramiento y la formación suplementaria de los maestros. Además, al funcionamiento de las escuelas centrales de los núcleos, para que sirvieran de demostración al resto. Concibió su proyecto educativo rural en consonancia con la educación fundamental, que consistía en capacitar a los maestros para compatibilizar la dimensión teórica y la práctica, de modo que los pasos del aula estuvieran encaminados hacia la comunidad, para resolver sus problemas cotidianos, individuales y colectivos.

En ese marco, en Bolivia y en varios países de América Latina, la educación fundamental difundida por la Unesco fue aplicada como una corriente moderna, que logró insertarse en los planes y programas, en núcleos, escuelas normales y otros niveles de educación, en las áreas rurales. Su objetivo estaba cifrado en trascender el trabajo educacional tradicional, basado en la enseñanza de las materias instrumentales. “Con optimismo, los maestros decían que la educación fundamental lograría cambiar la situación del campesinado en poco tiempo; sin olvidar que el factor maestro

es también básico para obtener el éxito final” (Tardío s.f, 10). El propio Alberto Tardío, profesor, testigo y protagonista de la política educativa rural en Bolivia afirma:

Abarca todos los sectores de la comunidad, mujeres y hombres (...) substituirá los elementos tradicionales de la pedagogía clásica, del maestro que enseña la ciencia fría. Es una técnica que convierte al maestro en un líder, que promueve actividades para convertir a la familia en una institución apta para realizar los más caros ideales (Tardío s.f, 11-12).

Para la influyente entidad internacional, la educación fundamental debía ensamblar el aprendizaje de la lectura y la escritura con uno que permitiera transformar las condiciones de salud, alimentación, vivienda, vestimenta, higiene, vida familiar y trabajo. La tarea educadora de la escuela devino, de ese modo, una actividad en función del medio en que se hallaba. Para lograrlo se impartieron seminarios a los maestros, que les brindaban guías de educación fundamental y de castellanización, convirtiendo a este idioma en la *lingua franca* del nuevo estado nacionalista. Los mentores del proyecto educativo del MNR ignoraron las dificultades (y sufrimientos) que se presentarían por eliminar del aula los idiomas indígenas. Según Lorand Schweng (1962), quien encabezó en Pillapi la castellanización de niñas y niños que acudían a las escuelas de la MA, un problema era que la mayor parte de las madres a quienes se les asignaba la tarea solamente hablaban aimara, por lo que no podían acompañar la formación de sus vástagos.

La MA intentó revertir la situación. Desplegó expertos en educación, extranjeros y nacionales. Promovió la elaboración y el diseño de guías de enseñanza para que los maestros tuvieran un instrumento que facilitara su labor educativa y de extensión hacia la comunidad aimara. Se enfocó en la meta de revertir las barreras idiomáticas, el bajo nivel de instrucción y enfrentar la improvisación de los maestros en las escuelas de la base (un gran porcentaje no eran graduados de las escuelas normales rurales).

También implementó nuevas modalidades de enseñanza, que respondieran a las necesidades de las comunidades. Enfatizó los aspectos metodológicos, sobre todo en relación con la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética. Impartió cursos por correspondencia, organizados en cola-

boración con el Ministerio de Asuntos Rurales y el Servicio de Ayuda. Con asistencia de la Unesco y de especialistas nacionales, distribuyó material de enseñanza y de lectura, además de proporcionar auxiliares audiovisuales, folletos y otra documentación pedagógica preparada por el Servicio de Ayuda (OIT 1962c, 3). Estableció vías de relación y colaboración con las escuelas normales rurales, cuyos estudiantes efectuaban parte de sus prácticas de enseñanza en las escuelas de las bases. Seleccionó a alumnas del último grado de estas para que asistieran a cursos en las escuelas normales.

Periódicamente se dictaban cursos prácticos de formación, referidos a una serie de trabajos manuales que ejecutaban los maestros, con el objeto de capacitarlos en la construcción de objetos vinculados con la mejoría de las condiciones de vida del campesinado, tales como plataformas para letrinas, catres y muebles rústicos para el hogar. También se adiestraba a los maestros en el uso de diferentes herramientas de carpintería, hojalatería, mecánica y agricultura. Pese a los recortes fiscales, la mayoría de las escuelas recibieron lotes de herramientas de carpintería, adquiridos con fondos provenientes de bonos de la Unesco. Los materiales sirvieron para que los alumnos construyeran una variedad de objetos de utilidad escolar y casera.

En la base de Pillapi se implementaron talleres de distintas especialidades manuales, dirigidos, sobre todo, a varones. Mecánica, electricidad, cerrajería, carpintería y otros conocimientos técnicos convocaron no solo a la población joven de la localidad, sino también de otras comunidades que se hallaban bajo la influencia de la base. Asistían en calidad de becarios o de forma voluntaria y, se esperaba que, luego de egresar, montaran talleres en sus lugares de procedencia (Amusquibar et al. 1963).

Usando las instalaciones de la casa de hacienda, se desarrolló el programa de formación artesanal, con equipos donados por la *American Federation of Labour*. Su propósito era brindar capacitación polivalente a los artesanos rurales de la zona, de modo que fueran capaces de construir, reparar y conservar las herramientas y los útiles necesarios para la vida del campo (Paniagua 1956, 22). Con tal fin, en 1956 se organizaron pequeños talleres de forja, herrería, mecánica, electricidad, cerrajería y carpintería, con jóvenes campesinos procedentes de distintas comunidades de la región. Con la ayuda de la OIT, un año después se amplió el número de talleres y la

infraestructura para los centros de formación: sala de curso para 30 alumnos, taller de forja, soldadura, mecánica general y automotriz, instrucción manual, hojalatería, pintura y vidriería, carpintería mecanizada, un local para la central eléctrica y dos almacenes para materiales. Se pretendía que, en un efecto multiplicador, los becados devinieran promotores sociales y modernizadores culturales. Para ello, desde 1958 se impulsó la educación higiénica, en primeros auxilios, de asistencia social, de conocimientos básicos de lenguaje y cálculo, además de construcción y albañilería (Acción Andina 1958).

Las mujeres en el proyecto educativo

La MA concedió especial atención a ampliar la matrícula escolar, alentando que nuevos estudiantes se inscribieran en las escuelas y vigilando su asistencia. Con el objetivo de evitar la deserción estudiantil, debido a las largas distancias entre los hogares y las escuelas, implementó un conjunto de actividades para la organización de residencias de estudiantes en varios colegios. Impulsó las Juntas de Auxilio Escolar, especie de asociaciones de padres de familia, representantes y dirigentes de la comunidad aimara. En Pillapi¹⁰ la Junta estaba integrada por la presidenta del club de madres e incluía al secretario del sindicato y al presidente de la cooperativa. Su objetivo primordial consistía en promover la asistencia escolar —aunque no se explicita si se alentaba de la misma manera a las niñas, dadas las brechas de género—, elaborar y dar seguimiento a los planes de trabajo anuales, destinados a mejorar la escuela y la comunidad y ejercer la vigilancia general de las escuelas.

Tal como expresa el informe de un experto de la base de Pillapi, la Junta podía, eventualmente, compartir responsabilidades con los maestros, cuando estos estuvieran de receso. No obstante, en caso de ausencia o impedimento de algún maestro para cumplir sus responsabilidades educativas, la MA preveía que su personal —el auxiliar de saneamiento ambiental,

10 Carecemos de información sobre el resto de las comunidades.

la asistente social o algún otro técnico de la base— lo reemplazase (Paniagua 1956). La Junta permitió, además, la emergencia de un nuevo actor: las madres, cuyas voces estaban embargadas o, al menos, recortadas en otros espacios relativos a la conducción de sus comunidades y a la intervención de la MA.

Como hemos afirmado, el corazón de la Misión fue el ámbito educativo. Cabe preguntarnos, entonces, hasta qué punto pudo cambiar la secular exclusión femenina del circuito escolar. Quizá la ausencia de las mujeres indígenas de los espacios de interlocución con el estado, como los sindicatos y el naciente mercado, aminoraba su urgencia por adquirir recursos de poder. En el año 1956 podemos observar los primeros resultados del programa educativo de la MA, en la composición de la matrícula y la asistencia media escolar hasta tercer curso de primaria. Si los analizamos según el sexo, muestran los siguientes resultados, en cinco escuelas de Pillapi: en la escuela central la matrícula femenina representaba el 30%; en la escuela de Chambi, el 36%; en Chivo, el 19%; en Umamarca, el 36% y en Cala Cala, el 18% (Paniagua 1956). De acuerdo con los datos que proporciona el informe del profesor Paniagua, director del programa, al inicio, la población escolar en estas comunidades no sobrepasaba los 106 niños y los maestros apenas sumaban cinco. Hasta 1962 la MA había construido y constituido 12 escuelas, con 30 aulas, en Pillapi y su zona de influencia. Datos de fines de la década de 1960 revelan los impactos de esta política en tres haciendas del altiplano andino, incluida Pillapi. En efecto, el 63% de los varones y el 30% de las mujeres en edad escolar asistían a una escuela (Burke 1973, 101-102).

Respecto al personal académico, en 1956 la escuela de Pillapi contemplaba en su plantel la presencia de dos maestras normalistas, en contraste con las de Chambi, Chivo y Umamarca, en las que impartían clases dos maestras sin título de normalistas. Al año de haber finalizado el programa, en 1963, las escuelas se habían incrementado a 42. Como resalta otro informe (Leonard 1966, 33), el hecho de que se construyeran más escuelas en cada comunidad había resuelto, de alguna manera, el problema de la distancia que los niños tenían que recorrer. Por ejemplo, si en 1956, en la comunidad de Otavi, el promedio de caminata era de 26 kilómetros,

en 1963 descendió a un kilómetro. Mientras, el número de maestros y maestras llegaba a 59. Una proporción importante de estos seguían siendo “interinos”; es decir, carecían de estudios profesionales para ejercer su cargo. La situación era similar al resto del sistema educativo, aunque se acentuaba en la zona de Pillapi porque, según los administradores de la MA, el Ministerio de Educación no respondía a sus solicitudes y requerimientos (Paniagua 1965).

La escuela se convirtió en un factor de atracción de niños y niñas de Pillapi y sus alrededores, lo cual podemos constatar a través del incremento en el número de estudiantes, que pasó de apenas tres decenas en 1956 a 1989, en 1963. No obstante, la existencia de brechas de género en el acceso y participación escolar de niños y niñas fue resaltada en el balance de Paniagua, que sugirió medidas al respecto. El experto afirmó que en Pillapi

más allá del 45% de niños no asiste a las escuelas rurales, porcentaje del que las mujeres forman la mayor parte. Para atraer este alto porcentaje hacia la educación podría ensayarse un horario alterno en las escuelas, de modo que a la sesión de la mañana concurren unos niños y a la de la tarde, los que se quedaron a ayudar a sus padres en la primera parte del día (Paniagua 1965, 41).

La situación es de antigua data: en 1956, del total de 296 estudiantes en los tres primeros cursos, solamente el 26,02% eran mujeres. En el primer curso la proporción era de 32,33%, pero en el tercero decaía al 7,50% (Paniagua 1956, 12). En 1963, para la finalización del programa de la MA, la situación de las desigualdades de género no había cambiado mayormente. La tabla 2.1 refleja la composición de la matrícula escolar, por sexos, en el núcleo escolar campesino de Pillapi, para el ciclo primero, correspondiente al año lectivo de 1962. Las cifras muestran la clara preponderancia masculina.

Tabla 2.1 Núcleo escolar de Pillapi. Matrícula y promoción, por sexos, según escuelas (1962)

Escuelas	Inscritos/as			Porcentaje		Aprobados/as			Porcentaje de aprobación	
	Hom.	Muj.	Tot.	Hom.	Muj.	Hom.	Muj.	Tot.	Hom.	Muj.
Central	127	26	153	83	17	104	22	126	82	85
Pequeri	21	8	29	72	28	21	8	29	100	100
Yanarico	43	4	47	91	9	32	4	36	74	100
Ñacoca	48	7	55	87	13	45	7	52	94	100
Ñachoca	45	17	62	72	28	37	12	49	82	70
Chambi	16	8	24	67	33	14	7	21	87	87
Chivo	46	11	57	81	19	45	10	55	98	91
Cala-Cala	33	14	47	70	30	32	13	45	97	93
Umamarca	23	15	38	60	40	21	15	36	91	100
Rosapata	23	9	32	72	28	20	9	29	87	100
Total	425	119	544	78	22	371	107	478	87	90

Fuente: Amusquibar et al. 1963, 62.

En la tabla 2.1 observamos que 119 mujeres matriculadas representan el 22% del total de la población inscrita en 1962, casi la misma proporción que un sexenio anterior, aunque el número creció. La distribución femenina no fue uniforme en las distintas comunidades. En Umamarca alcanzó el 39%, en tanto en Yanarico, el otro extremo, decayó al 8%. Lamentablemente, no podemos explicar el comportamiento desigual de la presencia femenina, pero evidenciamos un alto índice de aprobación, salvo en el caso de Ñachoca. El total (90%) es incluso levemente mayor que el de los varones (87%), dato que contrasta con la experiencia educativa tradicional.

El porcentaje de aprobación de las mujeres se matiza, no obstante, cuando desagregamos los datos por grados. En la promoción de alumnos de los dos últimos cursos –quinto y sexto– “solo una mujer llegó hasta el sexto curso (...) prueba de que los padres no tienen interés por la educación de

las hijas mujeres, estas apenas llegan a estudiar hasta el tercer curso” (Amusquibar et al. 1963, 64). La proporción de mujeres que entran en la escuela, y que van desertando año tras año, es la siguiente: “al comenzar el 1er curso en un 10%, en el segundo curso en un 40%, en el tercer curso en un 80%, al llegar al cuarto curso en un 100” (Amusquibar et al. 1963, 65-66).

La campaña de alfabetización de adultos y adolescentes, impulsada por la MA en el marco de la Campaña Nacional de Alfabetización, fue otro de los aspectos relevantes de la educación de hombres y mujeres, para mejorar las condiciones de vida de las comunidades. Datos tempranos consignan, para el año 1956, los resultados contenidos en la tabla 2.2, para la base de Pillapi.

La tabla 2.2 nos permite descartar una diferencia significativa en el número total de hombres y mujeres. Sin embargo, en Chambi la proporción femenina era mucho mayor, quizá por la estructura poblacional. La campaña de alfabetización de 1961 muestra un panorama desolador, aunque probablemente más realista, en la base de Pillapi, sin que podamos explicar las razones: de 65 alumnos, apenas seis eran mujeres (Amusquibar et al. 1963, 67). Lo que estos datos no reflejan es cuántas de aquellas mujeres rurales matriculadas finalmente lograron acceder, con éxito, a certificados que acreditaran su asistencia y conclusión de estudios. La mayoría de los estudios revelan diversos factores que influyen negativamente en el resultado de estos

Tabla 2.2 Núcleo escolar de Pillapi. Matrícula por sexo, en cursos de alfabetización, según escuelas (1956)

Escuelas	Varones	Mujeres	Total
Pillapi	20	17	37
Chambi	2	14	16
Chivo	12	15	27
Umamarca	8	2	10
Cala-Cala	8	4	12
Total	50	52	102

Fuente: Paniagua 1956, anexos.

emprendimientos: riesgo de agresiones sexuales, maternidad temprana, trabajo precoz de las niñas, incompatibilidad con los quehaceres domésticos y escasa valoración de la educación formal de las mujeres. A ello sumamos la escasa reflexión de los expertos de la MA para revertir la problemática, que tiene raíces estructurales. Formados en otras culturas, usaban instrumentos diseñados para otro medio, como advirtió el antropólogo francés Alfred Métraux, quien visitó Pillapi (Auroi 2004).

Ampliando lo público y los espacios de sociabilidad de las mujeres

Advirtamos que, en la zona de intervención de la MA, la familia tenía gran importancia en la educación informal de los hijos. Los padres enseñaban a los varones la tecnología agrícola que más tarde pondrían en práctica en las faenas cotidianas. Desde muy temprana edad, los niños permanecían junto al padre; sus juguetes no eran otra cosa que las herramientas de trabajo, en versión pequeña. Los niños de 6 a 7 años intervenían en las actividades económicas, con frecuencia se veía al niño participando en faenas comunales, en vez del padre o cuando la madre era viuda.

Mientras, las niñas estaban dedicadas al pastoreo de los animales domésticos y aprendían a manejar, con bastante destreza, la rueca y el hilado. “Las niñas también, casi desde la misma edad de los varones, desempeñan labores culinarias, así como las de pastoreo de ganados. Durante las cosechas tanto las niñas como los niños son equiparados como trabajadores adultos” (Amusquibar et al. 1963, 20). Fuera de estos conocimientos técnicos, recibían los primeros aprendizajes de moral y buenas costumbres de la autoridad paterna y materna, reforzados por los preceptos religiosos de la Iglesia católica, institución clave, encargada de conservar y reproducir patrones culturales, también segregados por género.

Sobre la base religiosa tradicional se fundamentaba la idea de que la autoridad descansaba, de modo especial, la figura del esposo, quien detentaba el poder sobre la esposa y los hijos. Ese predominio se sustentaba en la noción de que el hombre constituía el proveedor, que mantenía la

unidad de producción y, por lo tanto, tenía una posición de superioridad y mando. “Su principal deber es el sostenimiento material y moral de la familia, además de la educación, dentro de sus patrones culturales. El padre es quien, en último término, corrige las faltas de los hijos y demás personas a su cargo” (Amusquibar et al. 1963, 20). En ese contexto, las mujeres eran representadas como económicamente dependientes de sus esposos, quienes controlaban la tierra, el trabajo agrícola y las decisiones relativas a la inversión y el uso del ingreso. Sin embargo, la concentración de la autoridad masculina no solo procedía de una raíz económica, debido al reparto desigual de los recursos materiales, sino de un imaginario que establecía semejanzas simbólicas entre Dios y los hombres, legitimando el predominio masculino y la pasividad femenina.

Con esas premisas culturales, el gobierno de las comunidades de Pillapi y su entorno recaía invariablemente sobre figuras masculinas. En tiempos de la hacienda, estaba a cargo de un mayordomo, que desempeñaba las funciones administrativas. Era un empleado nombrado por el patrón y ejercía, a su vez, poder y control sobre los colonos. Como señalábamos, los *jilacatas* y alcaldes, autoridades que surgían del seno mismo de la comunidad, se constituían en la parte ejecutiva de las disposiciones de la hacienda. En su rol de intermediación, gozaban de legitimidad ante los colonos, por lo que resultaban valiosos instrumentos para la explotación y el control de estos. Los alcaldes encarnaban la autoridad que resolvía pleitos y conflictos, para precautelar la convivencia de un orden colonial jerárquico. Ellos aplicaban sanciones cuando la población trabajadora incumplía sus obligaciones.

Con la reforma agraria de agosto de 1953, la estructura de poder en las exhaciendas se reconfiguró, al debilitarse o desaparecer el poder político del *jilacata* y al emerger nuevos actores políticos y sociales, encarnados en los sindicatos campesinos y las estructuras locales de gobierno, cooptados por el partido triunfante de la Revolución Nacional. En el ámbito particular de la comunidad de Pillapi surgió la Central Campesina de Cooperativas, una estructura de mando y poder que representaba los intereses de los excolonos, convertidos en campesinos. Las autoridades (todos varones) fueron elegidas a través del consenso, en reuniones o asambleas generales.

Las mujeres, en cambio, no estaban habilitadas para acceder a la dirección de estos espacios. Dicha situación excluyente se sustentaba en que las recientes dotaciones de tierras, que antes pertenecían a la hacienda, solo acreditaban a los varones como titulares y, por tanto, les otorgaban el privilegio de participar y representar los intereses de la familia. De ahí que, salvo las viudas y las solteras –exentas de lazos de parentesco con un varón– las mujeres carecían de una voz pública y autónoma en los asuntos de la comunidad, pues los cargos jerárquicos estaban reservados para los varones.

Con el advenimiento de la MA, si bien la situación se mantuvo en la esfera sindical, la expansión de la escuela en las comunidades brindó el escenario para una nueva forma de apropiación del espacio público, por parte de las mujeres campesinas y generó nuevas disposiciones para la construcción de género. Frente a una dimensión tempo-espacial femenina acotada por el mundo doméstico, la escuela simbolizaba la apertura de relaciones e intercambios más amplios, con actores sociales de la comunidad y funcionarios estatales (maestros/as, técnicos y expertos de la MA). Aunque no contribuyó directamente a modificar los mandatos de domesticidad femenina, recreó momentos de sociabilidad, que rompían con el inmovilismo de las mujeres y modificaban los imaginarios sociales de las comunidades.

En tiempos de la hacienda, por diversas razones (ausencia de recursos materiales, renuencia de los patrones) no se daba importancia a la educación de las mujeres “porque solo servían para cocinar”, en contraste con los varones, considerados personas que “necesitan educación porque ellos son los que se enfrentan con autoridades, son los que viajan por motivos de litigios y otros asuntos” (Amusquibar et al. 1963, 61). Por ende, la educación que impulsaba la MA, como una experiencia entre géneros, introdujo un enfoque marcadamente refundacional. La inserción de las mujeres en esta red institucional constituyó un antecedente para la ampliación del espacio público, que ordenó de otro modo las rutinas segregadas por género.

Un factor relevante a favor de un modelo menos tradicional de género procede de la política que promovía la MA sobre el acceso de las mujeres de las comunidades a la educación escolar, a la alfabetización y a la castellanización. Esos capitales culturales habilitaban una ciudadanía capaz de

reclamar derechos y participación en la nueva comunidad política. Las aulas, asumían, les darían la nacionalidad y modernidad antes negadas.

Es cierto que la escuela se inspiraba en la necesidad de construir una comunidad de ciudadanos donde los indígenas logran “blanquearse”, volverse físicamente mestizos y culturalmente civilizados, bajo la égida de una sociedad monocultural. Pero fue, de igual forma y en contraste con lo que pensaban los promotores de los organismos internacionales, un espacio que permitió acumular pequeños poderes e instalar en el imaginario demandas de inclusión e igualdad. El impacto de su intervención en la población femenina habilitó una trayectoria futura de interacción con actores sociales y estatales. Desbrozó nuevos espacios de autonomía y trayectorias de interlocución con distintas instituciones de la sociedad moderna: acceso al mercado, vínculo con los aparatos estatales y profesionalización.

Como muestran las investigaciones en otros ámbitos rurales, saber hablar la lengua hegemónica o castellano permitía a la población femenina romper las fronteras entre lo rural y lo urbano, entre lo privado (la familia) y lo público (ámbito comunal y organizativo). La frase tan extendida entre las indígenas “aprendí a hablar” significaba, entre otros sentidos, la capacidad de usar el castellano en un contexto marcado por la aculturación y el desprecio a otras lenguas, carentes de expresividad para la interlocución con las distintas instancias de la sociedad moderna. Diversas investigaciones en comunidades andinas dan cuenta de cómo saber hablar en castellano generó en las mujeres la conciencia de ser sujetos de diálogo, base fundamental para el encuentro con el otro y la deliberación pública (Barrig 2001).

Las estadísticas que analizamos algunas páginas atrás evidencian las dificultades y la carencia de políticas específicas y sostenidas para mantener a las mujeres dentro del sistema escolar. Las tasas de deserción femenina eran extremadamente altas, tanto, que una evaluación realizada en 1963 constató que ninguna mujer pudo superar el cuarto año de escolaridad. Las niñas se retiraban apenas aprendían los rudimentos de lectura, escritura y matemáticas básicas. Podemos atribuir la situación, en gran parte, al escaso interés de las familias por la educación femenina. Como señalábamos, antes de la implantación de la MA solo los hombres eran enviados a la escuela

de Tiahuanaco, en parte por el riesgo que entrañaba el desplazamiento, pero, sobre todo, por el rol prefijado para la mujer.

Los factores que provocaban la deserción de la población femenina en edad escolar, como afirma un informe de la época de la MA, se identificaban con las condiciones de vida e ingreso. “La familia pobre no dispone de recursos económicos para la compra de útiles escolares, vestido y otros materiales necesarios para el estudio”. Además, la deserción reflejaba el prejuicio de muchos padres que

no ven la necesidad de mandar a sus hijas a la escuela, porque ellos creen que las mujeres en su vida solo han de ocuparse en las actividades caseras de la cocina y el cuidado de los animales y conceptúan que los varones son los únicos que luchan por la vida (Amusquibar et al. 1963, 65).

Si bien el argumento de que la educación era menos necesaria para las niñas que para los niños carecía de legitimidad en el discurso de la MA y, probablemente, de los propios docentes, los hechos sugieren que muchos padres y madres lo compartían. Que las niñas supieran leer y escribir estaba dentro de sus expectativas, pero que aprendieran o no el castellano parece ser un objetivo más buscado para los varones. Estaban asignadas a ellos las tareas relacionadas con la comercialización de productos, antes en manos de los hacendados, y abierta por ese entonces en los distintos mercados de La Paz. Por ende, dominar el castellano constituía una prioridad, como condición para ingresar a la nueva sociedad que se gestaba. Junto con la asistencia a la escuela estos comenzaron a convertirse en requisitos y a aportar estatus de prestigio, para desempeñar cargos sindicales y hacer eficiente la interlocución tanto con los actores estatales como en el mercado en expansión. Ese rol tampoco fue asignado a las mujeres; en otras palabras, ni la realidad del mercado ni la competencia político-sindical demandaban que estas, excluidas de dichos ámbitos, ingresaran a la escuela y la concluyeran.

Pese a las limitaciones que enfrentaba la escolarización femenina, la escuela se presenta como un escenario de actores y prácticas que modificaron las trayectorias sociales de la comunidad y, en especial, de las mujeres. Devino fuente importante de comunicación y lugar de encuentro entre los

pobladores de Pillapi y de cada una de las comunidades estudiadas. Las madres visitaban la escuela, que estaba situada en un lugar céntrico de las comunidades, como la plaza del pueblo, con el pretexto o la preocupación de averiguar los progresos que hacían sus vástagos y, de paso, asistir a las reuniones y tratar temas de interés comunitario. Esto contribuyó a ampliar sus intercambios y relaciones en el espacio social y a retar el alejamiento doméstico, para acceder a cierta dosis de poder y visibilidad social.

En la base de Pillapi, una Junta de Auxilio Escolar o Comité de Control definió las políticas educativas, controló la asistencia del personal de los establecimientos, evaluó su comportamiento y veló por el mantenimiento y buen uso de los recursos económicos. La instancia, donde participaron los padres de familia y, eventualmente, las madres, dibujó una nueva cartografía social en la que las mujeres se apropiaron de un espacio público reservado para los varones. La medida de su participación en este espacio se resume en que “los padres de familia asisten con bastante voluntad, por turno; a falta de varones, no es extraño ver trabajando a una mujer” (Amusquibar et al. 1963, 65).

Una vez que las madres campesinas tuvieron la posibilidad de actuar en estructuras de poder comunal como la Junta Escolar, se legitimó una nueva presencia política femenina, inédita hasta entonces. Su presencia no rompió con la división sexual del trabajo; los roles maternos y de cuidado que prescribe su género siguieron guiando su acción en la Junta: velar por la salud y alimentación de los niños, instalar huertos familiares, proveer asistencia social a los hogares y realizar fiestas escolares. Sin embargo, esto no impidió que las mujeres adquirieran cierta visibilidad y liderazgo en la comunidad. Así, una vez que el ámbito de decisiones se extendió fuera de la casa, la huerta o los animales domésticos, se inauguró otra forma de asegurar sociabilidad. Las mujeres dialogaban con el sindicato y las cooperativas, obtuvieron una voz pública y experiencias de empoderamiento que contribuyen a generar asociaciones y definiciones más complejas de su feminidad.

El cuidado de los cuerpos: salud, higiene y nutrición

Junto con la educación y la alfabetización, programas que se convirtieron en la principal herramienta para impulsar el cambio social y la modernización de las comunidades, el programa de servicio social se asumió como otro instrumento de política pública de la MA. Su objetivo era promover el bienestar y el desarrollo de las comunidades: brindar servicios de salud y prevención, gestionar los procesos biológicos, modificar parámetros y hábitos higiénicos y alimenticios. La MA consideraba a todos estos requisitos indispensables para transitar hacia una sociedad moderna, menos arcaica y atrasada que la que halló.

Ninguna actividad de la base costó tanto trabajo ni demandó más paciencia que la de acostumbrar al campesino a solicitar la asistencia médica. La sencilla presencia del médico, ajeno a toda actitud mágica o hechicera, contrastaba con la figura y prestigio tradicional del curandero empírico (*yatiri*), que impresionaba y se hacía respetable por el exagerado ceremonial de sus invocaciones y la práctica de mil supercherías destinadas a su gestión al paciente y sus familiares (Paniagua 1965, 21).

Para que la “medicina científica” y los servicios de salud pudieran operar en Pillapi, la MA promovió un discurso de jerarquía del conocimiento occidental. El correlato de este fue la subestimación de la figura del *yatiri* o curandero y de sus prácticas, basadas en rituales mágico-religiosos que confundían las causas de las enfermedades, al predominar en su definición y tratamiento “conceptos anímicos” y fenómenos naturales (Martínez 1961).

La insistencia de la MA en labores de inducción y asistencia se vio limitada por los escasos recursos financieros y humanos asignados por el gobierno boliviano. Al finalizar su permanencia en Pillapi, entre los y las indígenas prevalecían, como antaño, “sus frecuentes prácticas antihigiénicas, su desconfianza al mestizo o blanco portador del conocimiento médico científico, su resistencia a aceptar la bondad de los medicamentos y el rechazo a los conceptos sanitarios modernos” (Junta Interministerial 1963, 23). Por otro lado, la MA asumía la incapacidad de los pobladores rurales para establecer los vínculos entre una buena alimentación y la salud. Sostenía que “la cultura indígena, dentro de su escala de valores, no asigna

mucha importancia a la buena alimentación, que ocupa un lugar secundario ante otras motivaciones más fuertes, como las fiestas, las vestimentas, el uso del alcohol o coca, etc.” (Junta Interministerial 1963, 22).

Constatando “la alta incidencia de enfermedades infantiles de desnutrición como diarreas, gastroenteritis y de enfermedades infecto contagiosas” (Junta Interministerial 1963, 22), provocadas por los hábitos insalubres de la población, la MA desarrolló un discurso médico higienista que hacía parte de la implementación de acciones de prevención y profilácticas, para revertir estos cuadros. Imbuir de nuevos hábitos higiénicos, acompañados de servicios de saneamiento básico, fue el objetivo que se propuso. Lo logró con relativo éxito.

Gracias al esfuerzo desplegado por el Centro de Salud, podemos asegurar que en la zona de influencia de Pillapi han desaparecido las epidemias que antes hacían estragos entre la población campesina. Millares de inmunizaciones aplicadas anualmente hicieron posible ese control (Paniagua 1965, 21-22).

Sus logros en el saneamiento ambiental quedaron expuestos en las siguientes declaraciones.

Cumplimos una porfiada, pero exitosa campaña con la apertura de pozos para el agua potable, construcción de letrinas, mejoramiento de viviendas y dedetización¹¹ de las mismas. En la actualidad son los propios campesinos quienes acuden a la base, en demanda de DDT con que combatir los parásitos (Paniagua 1965, 22).

El mismo éxito no se logró en modificar la costumbre de que los partos fueran atendidos por “el marido, la suegra o parteras empíricas, utilizando prácticas que son responsables de la pérdida de un buen número de vidas de niños y aún de madres” (Junta Interministerial 1963, 23). Más que por la “resistencia de las familias” esto fue “mayormente por culpa de algunos médicos irresponsables con los que nos tocó actuar. Sin embargo,

¹¹ Se refiere a espolvorear el pesticida dicloro difenil tricloretano, conocido como DDT. Hay una explicación amplia en la nota 22 del capítulo 3.

hasta 1958 no menos de una docena de madres de familia fueron objeto de esta atención” (Paniagua 1965, 21). El carácter de tabú otorgado por las madres a la atención del parto por el personal sanitario “poco a poco se va perdiendo y es creciente el número de madres indígenas que aceptan el control de su embarazo y aún la atención de su parto por las matronas” (Junta Interministerial 1963, 56).

El mejoramiento de la vivienda también formó parte del discurso médico higienista. Por encima de los valores culturales, histórico-sociales o estéticos de las comunidades, los ideólogos de la MA impulsaron criterios de cómo ordenar la vida cotidiana campesina, empezando con la edificación de nuevas viviendas, con la supervisión de técnicos especializados. Así lo refiere una evaluación gubernamental.

El campesinado se está interesando cada vez más por la mejoría de sus propias viviendas, dotándolas de ventanas, catres, cocinas en alto, separadas del dormitorio común y aún, pozos y letrinas; no menos del 10% de las casas en ciertas comunidades de Pillapi han sido mejoradas (Junta Interministerial 1963, 56).

La estrategia para alcanzar estos logros, como lo consignó la MA en sus documentos, descansó sobre todo en la participación activa de líderes de las propias comunidades, involucrados en tareas básicas de enfermería y salud pública, de forma voluntaria. Se logró reclutar a promotores de salud, “que en número significativo (51) solicitaron ser adiestrados y de los cuales muchos están cumpliendo importantes tareas: vigilancia de tratamientos, vacunaciones, colocación de inyecciones, etc. Muy en breve, jóvenes debidamente adiestrados empezarán a atender partos en el seno de las comunidades, desplazando al inexperto marido o a la partera empírica, ignorante y peligrosa” (Paniagua 1965, 57).

En este ánimo, la MA logró superar “la etapa de simples ‘receptores’ de acciones de salud, para transformarlos en promotores activos del mejoramiento del estado sanitario de sus comunidades”. Ello supuso transformaciones “verdaderamente revolucionarias, si recordamos el complejo de supersticiones que la ataban a vivencias primitivas”, a juicio de Paniagua (1965, 56). La escuela, en estrecha relación con los servicios de salud coor-

dinados por los promotores de salud, constituyó un dispositivo para llegar a los hogares. Contribuyó a modelar los cuerpos y conductas de la población, ahora con más eficiencia, a través del aprendizaje de niños y niñas que se convirtieron en sujetos de transmisión de nuevos saberes, para ser compartidos con los miembros de sus familias.

En la estrategia ideológica y de más largo plazo de la MA, sustentada por el objetivo del progreso y desarrollo de las comunidades, quedó plasmado un discurso de disciplinamiento de los cuerpos y una nueva ética sobre la salud. Esta se sustentaba en conductas higiénicas que las comunidades debían cumplir para tener cuerpos sanos, capaces de inscribirse en procesos productivos, tal como lo exigían la economía y el mercado. Contar con cuerpos cada vez más y mejor moldeados por la concepción de individuos sanos y productivos permitiría dar forma y sustento a la construcción de ciudadanos integrados a la nación. En definitiva, la intervención sobre el cuerpo simboliza el control social sobre las comunidades indígenas y su cultura.

Servicio social en Pillapi

Al reconocer el estado los problemas sociales de primer orden derivados de la contienda entre Bolivia y Paraguay (1932-1935), denunciados por las nacientes organizaciones de izquierda y sindicales, se encuadraron las primeras intervenciones correctivas. Estas le otorgaron el control y la dirección de las políticas sociales al estado. La ayuda espontánea y de carácter filantrópico se transformó, así, en una política pública, que coincidía con la emergencia de instancias especializadas en el aparato de gobierno. Estas concebían los males de la pobreza no como asuntos naturales, sino como producto de estructuras de desigualdad y de distribución de la riqueza que debían ser eliminadas.

El trabajo social en Bolivia, desarrollado de manera paralela al fortalecimiento del estado, expresó diversas concepciones y prácticas, en distintos periodos. Mientras la primera forma de acción se denominó históricamente “asistencia social”, la segunda se denominó “servicio social” y luego “trabajo social”. Emulando con la escuela de asistencia social creada en Chile, la primera de Latinoamérica, el gobierno del militar nacionalista coronel Gual-

berto Villarroel fundó la carrera de trabajo social, como Escuela Nacional de Asistencia Social y Educación Popular (Enasep). La institución fue creada el 10 de enero de 1946, en un contexto de profundas transformaciones políticas y polarización social entre la oligarquía y sectores indígenas y populares. El gobierno de Villarroel, que inició su periodo reformando la Constitución Política del Estado (1944), institucionalizó las políticas de asistencia social en un nuevo marco normativo, con un tinte de reconocimiento y ampliación de derechos sociales (Alcoreza 1996). Las instituciones vinculadas de forma directa a educación, salud y asistencia social dieron un importante impulso a la creación de las primeras escuelas de trabajo social y a la profesionalización y formación académica de asistentes y personal auxiliar.

En sus inicios, la Enasep funcionó como dependencia del Ministerio de Educación. Luego, pasó a depender del Ministerio de Trabajo y Previsión Social y hacia 1950 se transformó en Escuela Nacional de Servicio Social (ENSS). En abril de 1963 fue incorporada a la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), entidad pública y autónoma, con carácter experimental, por tres años. El traspaso se concretó en 1964. En ese año se otorgaba el título de asistente social que, por petición estudiantil, fue modificado en 1972 a Licenciatura en Trabajo Social. Reclamando científicidad, la práctica se orientó a identificar problemas y necesidades que debían resolverse para transitar hacia el progreso y eliminar los presuntos obstáculos que impedían la inclusión de sujetos sociales estigmatizados por la irracionalidad y la pobreza. A la vez que el trabajo social operaba en el campo de la construcción de un discurso que identificaba problemas y necesidades, fue también productor de “sujetos de conocimiento”. Por lo tanto, su núcleo constituyó una intersección, un cruce entre la problemática que convocaba su acción, mutar la identidad indígena, y la categoría de sujetos que producía: campesinos pobres y atrasados, madres requeridas de ayuda, jóvenes y niños necesitados de capacitación.

En términos generales, la asistencia social de la época de la MA en Bolivia adoptó una orientación que puso en juego mecanismos de relativización y mediación de problemas, al igual que necesidades individuales y sociales. Su ejecución estuvo a cargo de personal poco profesional y técnico en la materia, o de un escaso personal extranjero, lo cual limitó su impacto. En octubre

de 1962 la MA pasó a depender del gobierno boliviano. Una reunión del Grupo de Consultores sobre Poblaciones Indígenas y Tribunales, reunido en Ginebra para evaluar su labor, a convocatoria de la OIT, concluyó que:

En Bolivia, la carencia de asistentes sociales del país en las bases de acción y la falta general de este tipo de personal instruido adecuadamente para prestar servicios de asistencia social en las zonas rurales, así como la resistencia que oponían en general los asistentes sociales a aceptar puestos en esas regiones, y dadas las malas condiciones de vida que allí prevalecen y los bajos sueldos que perciben, han creado un grave problema a los expertos de las Naciones Unidas de este tipo asignados al programa andino.

La evaluación continuó:

Puede afirmarse que, en todos los casos, estos expertos han sido compelidos a desviarse de su misión concreta de desarrollar dichos servicios sociales, de suerte que han tenido que actuar sea como expertos en desarrollo de las comunidades rurales, en el sentido más amplio del concepto, sea concentrándose en el programa de formación de las escuelas nacionales de asistencia social, tratando de modificar la orientación de dicha escuela y la instrucción de los asistentes sociales, con vistas a satisfacer en forma más apropiada las necesidades de la población rural (OIT 1962c, 15).

El déficit provenía de que el Ministerio de Trabajo y de Previsión Social, desde su fundación en 1936, había priorizado la asistencia social en los centros urbanos. Como diría uno de los principales administradores de la MA, sus profesionales “tenían un olímpico desdén por los problemas rurales” (Paniagua 1965, 25). La ausencia de asistentes sociales en las zonas de acción y la falta general de este tipo de personal técnico, formado para prestar servicios de asistencia social en las zonas rurales, llevó a la MA a contratar especialistas extranjeros. Entre ellos, los servicios de una consejera de habla aimara, dedicada plenamente a la previsión social. Su misión principal consistió en procurar que las “personas aborígenes” asistidas aceptaran sus servicios técnicos, para impulsar el desarrollo, el espíritu de iniciativa de la población rural y mejorar, en particular, las condiciones de vida de las mujeres y los jóvenes (Paniagua 1965).

Con la colaboración de una experta se capacitó a una maestra rural, cuyo dominio del idioma aimara le permitió desarrollar campañas de mejoramiento de la vivienda, apertura de pozos y organización de clubes de madres de familia y de futuras amas de casa (Paniagua 1965, 25). En 1957, con el fin de fortalecer esta área, el programa solicitó a la Escuela Nacional de Servicio Social (con sede en La Paz) la presencia de cuatro alumnas voluntarias. En condición de becadas, estas se entrenarían en las comunidades, para recuperar una perspectiva rural de la asistencia social, con el compromiso de que sus tesis de grado versarían sobre dicha experiencia de trabajo.

La iniciativa inició con la llegada a Pillapi de las cuatro alumnas: una, de habla aimara y tres, de habla quechua, que no se usaba en la zona. Ellas realizaron un intenso entrenamiento teórico y práctico, con la supervisión de la experta internacional y del personal de la base, durante el primer semestre de 1957. Era la primera vez que en Bolivia se efectuaba una práctica de este género, con perspectiva rural y no solo urbana (Rens 1961). Dos de ellas tomaron a su cargo un programa de apertura y saneamiento de pozos de agua potable, mientras el resto se encargó de la organización cooperativa y del mejoramiento de la vivienda en las comunidades de Chambi y Pequeri. El éxito de esas campañas se tradujo en la construcción de ventanas y puertas y en la compra de bombas de mano para agua, vidrios y cerrajería, proporcionados por los talleres instalados en las comunidades (Paniagua 1965, 16). También organizaron exhibiciones de películas recreativas y educativas para la comunidad, como instrumentos pedagógicos y clubes de niños y jóvenes, en los que se desarrollaban actividades culturales, recreativas y trabajos manuales.

El informe que presentó la señora Nelly Pizarro de Machicao al profesor Jorge Paniagua, jefe del centro de Pillapi, correspondiente a los meses de julio y agosto de 1957, retrata muy bien las actividades que las cuatro becadas impulsaban, en el marco del programa de asistencia social.

Entre las realizaciones más importantes cabe destacar la formación de clubes de niños y de jóvenes de uno y otro sexo en cuatro comunidades, la labor de saneamiento ambiental, con el mejoramiento de pozos de agua potable de dos familias indígenas, mejoramiento de vivienda, mejoramiento del menú de la familia campesina, a base de los productos de la región,

iniciación en diversas y edificantes formas de recreación, enseñanza de costura y de ocupaciones manuales, etc. De otro lado, debo informar que gran parte del trabajo que desarrollan se hace en colaboración, ya con el servicio médico del centro, ya con educación fundamental o ya con los expertos de agronomía y veterinaria (Paniagua 1957, anexo 5).

Las acciones de sanidad, nutrición y saneamiento estuvieron estrechamente relacionadas con el programa de servicios sociales, puesto en práctica en las comunidades por las asistentes sociales de la MA. El programa de salud y saneamiento ambiental, iniciado en 1957, buscaba institucionalizar la asistencia médica occidental y sustituir las prácticas tradicionales. Estuvo dirigido a 17 maestros y maestras que operaban en la base de Pillapi. Promovió cursos de primeros auxilios y nociones de salud pública (sobre enfermedades transmisibles), así como mejoras de saneamiento ambiental (dedetizaciones). Incluyó, además, nociones prácticas de enfermería en el hogar: higiene materna o prenatal, cuidado del recién nacido, confección del ajuar, higiene infantil, con grupos de madres que se reunían en lactarios, higiene escolar, con visitas de control médico y nociones para la atención de partos en casos de urgencia.

Sustituir las prácticas tradicionales de curanderos empíricos indígenas y parteras del mismo origen étnico por la medicina moderna y occidental fue considerado una meta para mejorar la salud de la población, con la tutela de la MA. Un objetivo medianamente logrado fue que las mujeres acudieran a los centros de salud o postas instaladas en las comunidades, para la atención de los partos. Un informe destaca que dos mujeres jóvenes de la comunidad de Pillapi fueron preparadas para esta nueva práctica, que chocaba con la resistencia de las parteras, o *usuyiris*, en aimara (Patch 1955). Estas indígenas veían cuestionado tanto su rol tradicional y su poder sobre el cuerpo femenino y la vida como su autoridad y sabiduría.¹²

Se organizaron reuniones con mujeres campesinas de las comunidades sobre nutrición, para discutir diversos aspectos que mejorarían las condiciones del hogar y el cuidado de los niños. Asimismo, se promovió la colaboración de las madres de familia en la distribución de las remesas de UNICEF

¹² Carmen Beatriz Loza (2012) desarrolla más sobre las parteras, su resistencia, en el marco del desencuentro cultural y las aproximaciones entre la medicina indígena y popular y la biomedicina moderna.

y CARE (Cooperative for Assistance and Relief Everywhere), una entidad norteamericana de asistencia social. La base de Pillapi contó con un centro de salud y ocho postas sanitarias en las comunidades. A estas últimas las atendían auxiliares de salud provenientes de la comunidad. Al concluir la MA su trabajo de extensión en Bolivia, su personal y equipo pasaron a integrar el nuevo Programa Nacional de Desarrollo Rural, dependiente del estado.

Los informes sostienen que el impacto de la MA se tradujo, “así sea de modo indirecto”, en la revisión y el cambio de currículo y orientación de la Escuela Nacional de Servicio Social de La Paz. “El nombramiento, a partir de 1960, de un experto de las Naciones Unidas en formación profesional, adscrito exclusivamente a la Escuela de Asistencia Social de La Paz, constituyó la consecuencia lógica de los resultados obtenidos” (Paniagua 1965, 14). Su presencia permitió incluir en el currículo temas afines a la sociología rural y a la perspectiva de vida de las comunidades indígenas. Las actividades del experto comprendieron la modificación del programa de la escuela, insistiendo reiteradamente en la preparación de promotoras sociales. De este modo, el impacto del PIA puede medirse a través del apoyo que prestó para la orientación de dicha escuela y la posterior instrucción de los asistentes sociales.

Los esfuerzos del experto de NNUU asignado a la Escuela Nacional de Asistencia Social contribuyeron, además, a que se formulara una Junta Interministerial de Fomento Rural. Integraron su misión la previsión social y la organización de las comunidades rurales, con un enfoque desarrollista. Las siguientes palabras resumen sus objetivos:

Promover o contribuir al mejoramiento de aspectos concretos en los siguientes campos: economía doméstica (alimentación, vestuario, vivienda, huerto casero, fabricación de sencillos muebles); puericultura; relaciones familiares; recreación en el hogar y en la comunidad; mejor aprovechamiento de grupos y subgrupos naturales de la comunidad en la promoción de actividades de bienestar individual y colectivo; algunas actividades de educación de adultos como las que tienen relación con la educación para la ciudadanía (Junta Interministerial 1963, 84).

Claramente, estos empalmaban con la tradición forjada por la MA, desde 1952.

Fuentes identitarias: mujeres amas de casa y cuidadoras

El cuerpo de las mujeres, obliterado por la imagen de la madre, ha desempeñado un papel importante en los proyectos de modernización y, en general, en la construcción y representación de la nación en Bolivia. Como ocurrió en otras latitudes, recurriendo a sus orígenes bíblicos más remotos y católicos, el pivote central del hogar fue ubicado en la madre, responsable de la crianza, a diferencia del padre, volcado hacia lo público (Salazar Benítez 2013, 331-334). En el momento en que se introdujeron discursos modernizadores, esta concepción se afianzó, con una exaltación mayor de la madre y su posicionamiento como emblema de la nación. Así, la nación se construía modelando el cuerpo femenino a través de distintos discursos modernizantes como la medicina, el higienismo, la puericultura, nuevas dimensiones del cuidado y formas de articular la vida comunal; sorteando entre barbarie y civilización, entre decadencia y progreso.

En esta parte del capítulo nos interesa mostrar el otro lado del discurso de la MA. Durante su implementación en Pillapi, se intentó plasmar una construcción identitaria femenina maternalista. Concebida en y desde la ética del cuidado y de la entrega al bienestar de los otros, esta encuentra su correlato en el diseño y la implementación de programas vinculados al orden, la higiene del hogar, la salud, el saneamiento ambiental y el mejoramiento de la vivienda. Estos dos últimos fortalecen, sin embargo, una visión más ligada a su agencia en lo público, como veremos más adelante.

En todo caso, la creación de clubes de madres de familia expresó la producción de género desde el referente central “madre-ama de casa”. Se erigió así una división de roles de género en la cual el varón ocupaba el lugar simbólico del proveedor y responsable del sustento del grupo familiar. A las mujeres, en contraste, les correspondió el papel más expresivo. Debían velar por la marcha del hogar, ocupándose de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos, sobre todo en los ámbitos de educación y salud. Olen Leonard, experto evaluador de la MA, describió en 1966 el trabajo femenino.

El ama de casa llevaba el control de los asuntos domésticos. Con la ayuda de los hijos tiene que preparar y servir las comidas, cuidar a los hijos pe-

queños, lavar la ropa sucia de la familia y hacer la limpieza. También tiene importancia como ayudante en el campo. A menudo ayuda a su marido, o a un hijo mayor; conduce los bueyes en la aradura; en tiempo de siembra, echa la simiente en el surco y la cubre de tierra (...) En tiempo de cosecha ayuda a cavar y a recoger las papas; maneja los gruesos palos con que se golpea el grano para trillararlo, y separa el grano después que la paja se ha puesto a un lado, con el rastrillo. Debe también lavar la lana, secarla y pintarla y transformarla en hilo, que entra en la ropa de la familia. Debe, asimismo, por último, construir un burdo telar y convertir el hilo en el tosco paño del que se hace casi toda la ropa del campesino y su familia. Cuando sus hijos son pequeños, y cuando le dejan tiempo sus demás ocupaciones, va a pastorear los pequeños rebaños de ovejas que proveen de vestido y carne a la familia (Leonard 1966, 60-61).

Desde una perspectiva patriarcal moderna, este trabajo suele tornarse invisible, al quedar asociado con la esfera de los afectos, la entrega y el sacrificio. En otras palabras, con el registro de lo natural o biológico y la noción de ayuda. Sin estatus propio, las actividades mencionadas son traducidas como un no trabajo, en oposición al trabajo masculino, que se afirma como indispensable para reproducir las condiciones materiales de existencia familiar.

No obstante, y en tensión con la afirmación anterior, debemos remarcar que en el sistema simbólico y cultural de las comunidades andinas aimaras la mujer es definida identitariamente como trabajadora. Así, existe en el imaginario andino un vínculo muy estrecho entre feminidad y trabajo. La noción de este último encierra una dimensión económica que permite a las mujeres enfrentar las condiciones de pobreza y generar expectativas de progreso, al mismo tiempo que les otorga prestigio y estatus (Ruiz 2005). La situación no impide que se establezca una división sexual del trabajo, que define las actividades comunales consideradas femeninas y masculinas.

En todo caso, la MA inscribió su política en el entrenamiento de los roles domésticos tradicionales, desde una perspectiva propia de la sociedad occidental. Reprodujo, con ello, un imaginario que privilegia la visión de las mujeres como madres y sus labores como emprendimientos meramente reproductivos, “eclipsando las actividades enormemente creativas del te-

jido, el pastoreo, la ritualidad, la astronomía y el canto: un conjunto de creaciones materiales y simbólicas que a la par que representan a la sociedad y a la naturaleza, las crean y recrean en su mutua e íntima relación” (Rivera Cusicanqui 2007, 5). La creación del club de madres que, con sus capacitadoras, impulsó la MA terminó devaluando la labor de las mujeres y convirtiendo el tejido en una prolongación de lo doméstico maternal.

Se teje para abrigar a la prole, no para expresar una cosmovisión o una estética, mucho menos una lectura propia del mundo social. Se podría decir que los textos de sociología más profundos que han producido las comunidades andinas de occidente son los tejidos de las mujeres, que plasman las maneras en que se constituye su universo y en que se ordena y organiza su espacio y sociedad (Rivera Cusicanqui 2007, 5).

De ahí que la MA recreara una identidad femenina basada en la división sexual del trabajo: enseñar las artes del hogar, que abarcan temas como cuidado de los hijos, salud, educación, orden, limpieza e higiene del hogar. Estas últimas nociones no solo se entendían desde un discurso de género, sino como valores de progreso y modernidad, a implantarse en una comunidad aimara considerada refractaria a la idea y aislada de las corrientes modernas, epítome de la civilización. El orden, la limpieza y la higiene devinieron condiciones necesarias para enfrentar el atraso y el desorden propio de colectivos subalternos (Mannarelli 1999) como las comunidades indígenas, consideradas poblaciones en condiciones de precariedad y vulnerabilidad.

La idea de la limpieza va unida a la eliminación de la suciedad, de los focos infecciosos y a la lucha por vencer las altas tasas de mortalidad entre los “ignorantes” que no tienen hábitos de limpieza y orden (...) Se instala así un proyecto moderno que supone la transformación y civilización de los grupos subalternos, los cuales deben ser incorporados en este proceso civilizatorio (Ruiz 2005, 86).

A pesar de los rasgos patriarcales y neocoloniales que asumió ese modelo de intervención, postulamos que los procesos de capacitación y valoración de

la función materna, como agentes de mejoramiento de las condiciones de la vida familiar en Pillapi, pudieron haber posibilitado procesos de empoderamiento y reconocimiento social al desempeño doméstico de las mujeres. Partiendo de la reflexión de Patricia Ruiz, nos aventuramos a presumir que “su rol de madres podría ser enarbolado como razón de participación y propuesta de cambios” (Ruiz 2005, 79).

Reflexiones finales

La MA en Bolivia se inscribió en el programa de cambios y modernización agraria y educativa impulsado por el MNR. En ese marco, aparece como un escenario de experimentación donde agencias estatales, sindicatos y otros actores participaron, disputaron y observaron maneras de avanzar y resistir la modernización. Se trata de una historia conflictiva y disputada; en esta medida, el diseño de la MA es una huella borrosa de la dinámica estatal boliviana. Su operación, por el contrario, tiene sus propios actores, ideólogos, interlocutores y mediadores rurales, como los sindicatos campesinos y las entidades gremiales de los maestros, que disputaron los preceptos y deseos de la MA.

Por tanto, no es extraño encontrar quejas de los funcionarios internacionales respecto a la escasa interlocución y reconocimiento que obtuvieron de las entidades gubernamentales. La MA está lejos de constituir el referente ejemplar que buscó ser, para una supuesta posreforma agraria. El ciclo revolucionario abierto en 1952 tiene una agenda diversa, en la cual, entre otros aspectos, se estaba dilucidando la localización de los diversos actores en la sociedad boliviana. Grupos indígenas, por ejemplo, mantenían una agenda de reversión de tierras y de reposición de *ayllus*. Intelectuales y políticos disputaban la institucionalidad estatal, de manera que el diálogo entre la burocracia internacional de la MA y los funcionarios y autoridades estatales resultó muy limitado.

La intervención de esta en las comunidades indígenas andinas no puede entenderse sin considerar el contexto en el que se desarrolló. Las características y los resultados del PIA estuvieron atados a una nueva correlación

de fuerzas en Bolivia, entre las instituciones estatales, la MA, los sindicatos rurales y las autoridades indígenas emergentes de la revolución de 1952. La reforma agraria produjo una situación contradictoria. Por una parte, armó el piso para constituir un proceso de modernización, de inserción de campesinos e indígenas en el mercado y de introducción de nuevas tecnologías. Por otra, desorganizó la presencia estatal en las zonas rurales, pues empoderó a los indígenas, liberados del dominio del latifundista.

Forzó, de esta forma, una nueva relación entre estos sujetos sociales, el estado y las instituciones de los organismos internacionales. Dichas entidades se sintieron desbordadas por los acontecimientos y, muchas veces, incapaces de ejecutar sus políticas porque, si bien el partido gobernante coincidía con sus objetivos, a veces le faltaban la voluntad y los medios para inducir a los indígenas a que los aceptaran. Fue manifiestamente difícil establecer un equilibrio con los sindicatos y comunidades indígenas, en desmedro de los consultores extranjeros. Esa situación explica los condicionantes a los logros, alcances y problemas que afrontó la MA.

Con un discurso civilizatorio que propiciaba la integración de lo indígena al estado-nación que se construía, la MA ordenó material y simbólicamente los espacios sociales, concibiendo un ser humano sexuado que habitaba, de modo diferenciado, lo público y lo privado. Una vez establecido este punto inicial, pero medular, del nexo entre el género y la estrategia de la MA, podemos afirmar que esta pareció moverse entre la afirmación de dos modelos de intervención, que apelan a dos referentes identitarios u órdenes de género. El primero, vinculado a un referente de identidad femenina basado en el rol privado/reproductor de las mujeres, es maternalista y más patriarcal. El segundo resulta afín a un proceso de ciudadanía que abrió la posibilidad de modelar nuevas subjetividades y representaciones de género, por la vía de la educación y la ampliación del espacio público.

El espacio privado, que tiene como paradigma al hogar campesino, no se identifica solo con la ocupación de un lugar físico, donde mora la familia campesina, sino con normas y reglas que acotan las relaciones sociales y de género entre sus miembros, convirtiendo a la maternidad y la reproducción en los ejes estructuradores de estos vínculos y en el elemento fundante

de una subjetividad colectiva. Las actividades que realizaban las mujeres de Pillapi y las otras comunidades desbordaban las tareas específicas del hogar, incluyendo sus largas jornadas, las formas de trabajo artesanal, agrícola, pecuario y ritual. En tal sentido, podemos hablar de tareas que implican escenarios y planos superpuestos, que tornaron difícil la delimitación de lo público y lo privado. En el ámbito simbólico, la MA recreó la división por sexos del espacio y del trabajo.

La creación de los clubes de madres en las zonas aimaras aledañas a Pillapi, constituyó la expresión de cómo el discurso modernizador de la MA cosificó las categorías de mujer/madre y familia, en torno al rol reproductivo y de cuidado. Al mismo tiempo que acentuaron la ideología maternalista, los clubes se convirtieron en un escenario de interlocución con los poderes locales y de participación social y política de las mujeres, a través de una red de contrapoderes contenidos en ese estatus reproductivo. Desde su rol materno, aparecen como agentes sociales y agentes económicos domésticos para el desarrollo de la comunidad.

La otra vertiente de intervención de la MA, vinculada con la ciudadanización de las mujeres campesinas, amplió para ellas el ámbito de lo público, equiparado con experiencias de intercambio y sociabilidad masculina, donde se materializan intereses y se generan visibilidad y poder. Aunque ellas nunca hayan estado excluidas por completo de la vida y actividades públicas, algunos programas de la MA reforzaron procesos de inclusión pública. Sin cuestionar el signo de lo subalterno de esta presencia ni la jerarquización de los espacios, las mujeres fueron interpeladas como sujetos de ciudadanía.

Simultáneamente al modelo maternalista, la MA promovió una estrategia de ciudadanización, basada en la escolarización de la población femenina. La escuela, espacio público portador de nuevas formas de sociabilidad e intercambios para las niñas, adquirió, por extensión, otra cualidad: facilitar a las madres de familia un vínculo entre la vida privada del hogar y el mundo de la institución. El seguimiento a sus hijos e hijas permitió, así, que se conectaran con problemáticas de la comunidad. Las mujeres no solo actuaban en su rol de madres, sino que adquirieron un espacio de sociabilidad donde deliberaban, tomaban decisiones y se empoderaban como actrices sociales.

Al mismo tiempo que ganaban complejidad las rutinas de las mujeres de la comunidad, sin romper básicamente con las representaciones sociales de la división sexual del trabajo, la escuela significó la emergencia de un espacio que promovía otras disposiciones sociales, para enriquecer sus roles e identidades. Esto no quiere decir que las políticas de asimilación e integración que impulsó la MA tuvieran una carga emancipadora, pero sí permitieron retar y flexibilizar los lugares de las mujeres indígenas y los imaginarios más tradicionales de la feminidad, prevalentes en las comunidades.

Aunque careció de una lectura de género sobre el impacto de la escuela en la vida de las mujeres, la educación básica impulsada por la MA permitió promover distintas rutinas y prácticas, que señalaban otros derroteros para la agencia de mujeres y hombres en las comunidades. El aprendizaje de competencias básicas referidas al lenguaje y la adquisición de técnicas y conocimientos relacionados con procesos cognitivos más profundos potenciaron la autoestima de las mujeres, al presentarlas como agentes del desarrollo de sus comunidades. Aun cuando los estereotipos de género seguían operando en el currículo oculto, la educación básica posibilitó una nueva trama de relaciones y prácticas de sociabilidad entre ellas y el mundo exterior.

A la larga, en términos de aspiraciones y participación social de las mujeres, la MA contribuyó a eliminar uno de los factores de mayor rezago de las campesinas e indígenas: el analfabetismo. Asimismo, son interesantes los trabajos que vincularon el nivel de alfabetización de las mujeres con su comportamiento en otras esferas de la vida social, como la participación política, las oportunidades en el mercado de trabajo, los niveles salariales y las decisiones sobre su conducta reproductiva. La escuela en Pillapi catalizó nuevas experiencias para las madres de familia, al democratizar el espacio público y convocar su participación en temas de la comunidad que antes estaban reservados para los varones. Les permitió a las mujeres convertirse en sujetos de interlocución con la comunidad y los sindicatos, como actores políticos.

Vinculado al rol de la educación, el programa de asistencia social se convirtió en una herramienta complementaria para responder a las necesidades más elementales de la población. Planteó servicios de salud, saneamiento ambiental, mejoramiento del hábitat, cuidado y nutrición de los niños. Por

esa vía, se pretendía incrementar el bienestar social y la integración de las comunidades al derrotero de una noción de ciudadanía. Estas y otras actividades requirieron la participación de las madres de familia, acentuando su rol tradicional y apelando a sus supuestas disposiciones de cuidado.

El trabajo social, al mismo tiempo que reafirmó identidades y mandatos de género, desarrolló un discurso disciplinador de los cuerpos. Organizó los espacios públicos y privados, de acuerdo con pautas urbanas físico/arquitectónicas, pero también simbólicas, con el objetivo de hacer más racional y predecible la vida cotidiana de los sujetos de las comunidades indígenas. Ello requirió la construcción de un discurso normativo sobre el uso y lugar de los cuerpos, sobre la higiene, la salud y la estética; esto es, la manera de tratar los cuerpos, nutrirlos, moldearlos y presentarlos. Dichas prácticas se inscribieron en lo que, en términos de Foucault (1979), se denomina la “microfísica del poder”. En ella, el cuerpo es entendido como un ámbito de aplicación de normativas y técnicas que ayudan a formar individuos dóciles, útiles y funcionales a los requerimientos productivos y políticos del nuevo orden estatal.

La concepción de mejoramiento de la vivienda que promovió la MA organizó e higienizó los ambientes, delimitó los espacios, separó lo privado e íntimo del resto de las habitaciones y alejó a los animales, hacia su propio hábitat. Este constituyó un ensayo de construcción de una vivienda normalizada, en la que se acentúa la importancia de los cuartos privados, la letrina encerrada, el corral retirado, el fogón expulsado de la casa y una situación de limpieza permanente. El nuevo diseño espacial de la casa campesina quiso resaltar que el mejoramiento de la vivienda de un solo cuarto, que cumplía todas esas funciones, tenía como objeto principal hacer de ella un “ambiente” cómodo, higiénico y agradable. Un ambiente acorde a una constelación de significados de seres urbanos y civilizados, donde las campesinas, a imagen de las mujeres blancas ciudadinas, construirían su cotidianidad.

La higiene fue otro pilar de la enseñanza impulsada por la MA. Las trabajadoras sociales llegaron a los domicilios para enseñar sus preceptos a las madres. Fue frecuente encontrar la mención de una vivienda higiénica, dentro de una comunidad sana, y de un cuerpo moldeado por prácticas

saludables, como demandaba el nuevo contexto económico inaugurado por la reforma agraria de 1953.

La medicina occidental, alternativa a las prácticas de curanderos y parteras empíricas comunitarias, se introdujo también dentro de lo que se consideraban los objetivos del trabajo social. Dadas las desconfianzas y susceptibilidades de la población (sobre todo, la tenaz oposición de las mujeres campesinas) la atención médica en los centros de salud difícilmente pudo coincidir con sus costumbres.

De acuerdo con la misión civilizadora y modernizadora de la MA, la relación de ayuda que estableció con las comunidades y con las mujeres, en particular, se asentó sobre un discurso de poder y de asimetrías entre actores. Los expertos disponían de un saber y de un saber hacer, mientras los miembros de la comunidad eran representados como una colectividad, despojados de razones para concebirse a sí mismos como sujetos autónomos, capaces de establecer sus prioridades. La MA diseñó su estrategia de intervención en las comunidades imponiendo una visión de desarrollo que equivalía a homologar la vida rural con los usos y costumbres urbanos. De igual manera, identificó las transformaciones sustanciales en las condiciones de vida de la población campesina a partir de una reproducción de las identidades de género basada en criterios de la clase media urbana.