

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 Académica 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

Presentación

Entre los años cincuenta y setenta del siglo XX, las naciones andinas funcionaron como una suerte de laboratorio de experimentación para viabilizar formas de integración de las poblaciones indígenas a través de intervenciones de desarrollo. Una de esas fue el Programa Indigenista Andino, iniciativa de carácter mundial en la que participaron diversos actores, los más destacados: los gobiernos y estados nacionales, las burocracias locales e internacionales y las poblaciones indígenas.

Mercedes Prieto, coordinadora de la obra que FLACSO y el Instituto de Estudios Peruanos ponen a disposición de la comunidad académica, arma el rompecabezas y logra una reflexión sistemática sobre el Programa Indigenista Andino en Bolivia, Ecuador, Perú y Chile. La riqueza de sentidos expuesta en este libro se nutre de tres vertientes: 1) el análisis de los discursos globales del desarrollo y de la integración, y sus particulares ensambles estatales; 2) las modalidades de la administración pública estatal de mujeres y pueblos indígenas; y 3) en algunos casos, una mirada local, y desde las mujeres, de estos procesos. Una constante identificada por las autoras es el intento de domesticar a las mujeres: recluirlas en el hogar preparándolas para recibir los preceptos estatales. Al mismo tiempo, en el libro se recogen las peculiaridades de cada uno de los países.

En el caso de Bolivia, la intervención se instaló en la estela de la Revolución Nacional de 1952 y de la reforma agraria que entonces inició. Algunos pueblos indígenas resistieron la campesinización prevista por el movimiento nacionalista pues mantenían a la sazón una agenda de reversión de tierras y de reconocimiento de los *ayllus*, liderada generalmente por hombres. El estudio del Programa en esta nación muestra el juego entre la maternalización de las mujeres y su reclusión en el hogar, junto a su socialización en la vida comunitaria. Entre otras conclusiones, María Lourdes Zabala propone que dicho Programa logró en parte constituirse en referente ejemplar para avanzar en la posreforma agraria de ese país.

En el estudio sobre Ecuador, Mercedes Prieto y Carolina Páez se enfocan en el interfaz entre hogares indígenas e instituciones estatales, para lo cual desarrollan el concepto de doble delegación femenina. Por una parte, el Estado confió a las trabajadoras sociales la responsabilidad de reformar la vida de los hogares y de las indígenas. Por otra, esas trabajadoras encomendaron a un grupo, especialmente entrenado, de mujeres indígenas la administración parcial de los servicios estatales. Esta labor reafirmó el rol político de las indígenas y su autonomía relativa; no obstante, también quedó ratificada la indiferencia del Estado ante la profunda exclusión que ellas vivían.

En Perú, María Emma Mannarelli describe cómo un sistema de favores o servicios personales permeó y moduló el desarrollo del Programa. La autora se detiene en la naturaleza de la autoridad pública y precisa que el ejercicio de los servidores locales se desplegó a partir de la idea del gobierno de los padres, con lo cual se introdujeron formas privatizadas en el ámbito público. Mannarelli plantea que esta particularidad permite comprender mejor por qué fracasaron repetidamente los proyectos de desarrollo destinados a la población indígena peruana.

Al ocuparse del caso de Chile, Mercedes Prieto se enfoca en la formación del Estado chileno en pueblos de frontera en la década de 1960. Describe cómo el Programa Indigenista Andino propició una serie de obras de infraestructura en un afán de urbanizar, civilizar y romper el aislamiento material en que, se asumió, vivían las mujeres y los pueblos del interior con respecto a los espacios costeros chilenos. Prieto sostiene que la población local logró apropiarse, en cierta medida, de dichas medidas de urbanización. Ello habría facilitado un proceso de estatización desde las fronteras.

El Programa Indigenista Andino, 1951-1973. Las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo se basa en una investigación regional rigurosa que traza las proyecciones globales de una etapa del desarrollo, al tiempo que aborda la condición de las indígenas y la formación de los Estados —a modo de ensambles en este caso— en América del Sur. Esta obra cuenta con el valioso apoyo del Instituto de Estudios Peruanos, con sede en Lima.

Juan Ponce Jarrín
Director de FLACSO Ecuador

Ricardo Cuenca Pareja
Director general, Instituto de Estudios
Peruanos

Introducción

Mercedes Prieto

Este libro comenzó a fraguarse varios años atrás, luego de hallar una serie de documentos que hablaban de la Misión Andina (MA), manera como se conoció en los países andinos centrales al Programa Indigenista Andino (PIA), liderado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y las instituciones especializadas de Naciones Unidas (NNUU). El interés personal se transformó en un esfuerzo colaborativo y regional, con el propósito de mirar de manera conectada las relaciones del Programa con las mujeres indígenas y con los modos de formación de los estados andinos. Las obligaciones de las autoras de este libro nos llevaron a posponerlo en varios momentos. La oportunidad para finalizar el esfuerzo apareció con la generosa invitación del Instituto Kellogg para Estudios Internacionales de la Universidad de Notre Dame (Estados Unidos).

La documentación reveló que el PIA se expandió a los países andinos centrales y fronterizos y, en conjunto con los estados y otras iniciativas coetáneas —públicas y privadas— contribuyó a instalar la integración, primero, y el desarrollo, después, como nuevas y excepcionales formas de gobernabilidad de las mujeres y de los pueblos indígenas. Estas prácticas distinguieron a los sexos, reforzando con ello antiguas y nuevas localizaciones para las mujeres. De tal manera, el desarrollo y las mujeres quedaron tejidos e imbricados bajo diversos ensambles estatales en una intervención de excepción para los pueblos indígenas de las alturas de los Andes. La amplia cobertura del Programa nos desafió a realizar cuatro estudios de caso, en Bolivia, Chile, Ecuador y Perú.

El PIA empezó con una misión de estudio y propuestas a los países andinos, en 1951. Sus rastros desaparecieron a inicios de la década de 1970,

cuando se expandió una crítica a la integración y fue reemplazado por procedimientos de desarrollo rural llevados a cabo por instituciones estatales especializadas. A lo largo de su existencia, tuvo diversos momentos y convivió con políticas de reforma agraria, de colonización, transferencia de tecnología y de descentralización administrativa, entre otras. Los estudios de caso de este libro enfatizan distintos momentos del Programa. Las exploraciones de Bolivia y Perú cubren el período de 1952 a 1963, cuando se experimentó con las ideas de integración y desarrollo, sustentadas en las teorías funcionalistas provenientes de la antropología, con el propósito de identificar mecanismos de bienestar de las poblaciones indígenas y de cooperación técnica internacional en el terreno. El caso de Ecuador, en cambio, se enfoca en el período 1958-1973, durante el cual se sistematizaron las experiencias y se establecieron formas de acceso a los hogares indígenas rurales, en una alianza entre burocracia internacional y local junto a mujeres comunitarias. Por último, el caso de Chile muestra la dinámica del PIA en la década de 1960, trabajando con un tejido del sistema estado más denso, bajo una noción de desarrollo que converge con la teoría de la modernización.

La propuesta de intervención se elaboró a partir de constatar la existencia de una población indígena originaria en los Andes, que comparte una historia de confinamiento, segregación y opresión. Asimismo, el Programa asumió que los estados poscoloniales tenían la responsabilidad de mejorar las condiciones de vida y de trabajo de esta población y, fundamentalmente, de lograr su integración a la sociedad nacional. Se consideró que, para esta tarea, los estados andinos requerían asistencia internacional, lo cual dio paso a una dinámica relación entre los organismos de NNUU y dichos estados, organizados a la fecha bajo diferentes modalidades políticas. El Programa se insertó en sistemas políticos muy diversos, como la revolución nacionalista de Bolivia, el gobierno militar en Perú y frágiles sistemas democráticos en Ecuador y Chile. Ante los cambios constantes de los regímenes políticos, el Programa se mantuvo, ajustándose y reforzando sus propuestas para administrar a las poblaciones indígenas.

La investigación en Bolivia, Ecuador, Perú y Chile mostró que la visibilidad pública de las mujeres indígenas ocurrió en las intersecciones entre ellas y los estados andinos –bajo la retórica de la integración-desarrollo–, al

tiempo que delegó a burócratas mujeres la tarea de golpear las puertas de los hogares indígenas. Fue en este marco que se planteó una problematización de las mujeres de estos hogares y se estableció una agenda orientada a su maternalización y domesticación, con lo que se reiteró el carácter masculino del desarrollo y del estado.

Dichos cuestionamientos e intervenciones, sin embargo, operaron y tuvieron efectos diferenciados en el tiempo y en cada uno de los estados andinos. Los discursos y prácticas de la integración de las mujeres revelan variados ensamblajes estatales del desarrollo.¹ En el caso de Bolivia, el PIA se inscribió en la dinámica de disputa y conflicto posrevolucionario y en las agendas de reforma agraria y ciudadanía de las mujeres, las cuales tuvieron como contrapartida su civilización y domesticación. En Ecuador el Programa reforzó el proceso de estatización por delegación, convocando a las comunidades y a las propias mujeres a hacerse parte del estado. En Perú fortaleció el orden patriarcal propiciado por el estado. Finalmente, la operación del Programa en Chile, una década más tarde, trasvió la indigencia de las mujeres y de la población de los pueblos del interior fronterizo y ofreció ciudadanizar (transformar en ciudad) los poblados, desplazando el sentido de frontera a la ciudad. A este conjunto de dinámicas estatales las califico como una administración de excepción,² en tanto marcan una ruta peculiar en la instalación del bienestar en el medio rural, que combina una política civilizatoria de los cuerpos, de sometimiento de las mujeres a la autoridad masculina y el reconocimiento del potencial político de la

1 La idea de ensamblajes estatales se extiende a partir de los estudios orientados a vincular los factores que confluyen en la globalización (Collier y Ong 2005) así como aquellos que buscan articular conceptos e instituciones de diversa proveniencia, para producir a los sujetos en momentos históricos particulares (Sassen 2006). Con este término se da cuenta de las maneras particulares en las cuales los discursos y prácticas del PIA se instalan y enlazan con las dinámicas estatales de las naciones andinas, creando efectos y afectos de estado, según se analiza en las conclusiones de este libro.

2 Uso la noción de administración de excepción, inspirada en Giorgio Agamben ([2003] 2007), para dar cuenta de un doble proceso en el accionar estatal en las naciones andinas: por un lado, la consideración de las mujeres como cuerpos biológicos imperfectos que requieren ser civilizados y, por otro lado, su reconocimiento como sujetos políticos. Este doble movimiento abre rutas inéditas –con oportunidades y amenazas (Das y Poole 2004)–, así como formas íntimas y displicentes de vínculos entre las mujeres indígenas y la burocracia, que son contestadas por ellas mismas. En tal sentido, la idea de excepción se desvía de la formulación hecha por Agamben, en tanto incluye un enfoque de proceso que juega entre la arbitrariedad, la indiferencia y el reconocimiento.

población indígena y de las mujeres. Esta instalación reconoció la existencia de cuerpos femeninos que requerían civilización como condición de bienestar y de expansión de los recursos estatales, al tiempo que los eximió de discernimientos sobre sus vidas y los obligó a someterse a la autoridad masculina y a la vida hogareña —un designio, vale recordar, nunca alcanzado—. Al mismo tiempo, esta administración previó el potencial político de la población indígena y de las mujeres y, a través de acciones civilizatorias y de sujeción, buscó su pacificación.

La documentación usada en este libro proviene de la producción y operación del Programa y las instituciones participantes: las agencias especializadas de NNUU, organismos estatales, informes de especialistas y, por último, los debates sostenidos a través de la revista *América Indígena*, publicada por el Instituto Indigenista Interamericano. Gran parte de la documentación está disponible en las bases de datos de la OIT y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). La gran ausencia en ella es la voz de los hombres y las mujeres indígenas, vacío que se llenó parcialmente en los casos de Ecuador y Chile con entrevistas a sobrevivientes indígenas, pero también a sobrevivientes de la emergente burocracia estatal, que vivieron la experiencia.

Agradezco al Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (ICIIIS, por sus siglas en inglés) de Chile y al Instituto de Antropología de la Pontificia Universidad Católica de Chile por su auspicio al estudio del PIA en los pueblos del interior de Arica, y a FLACSO Ecuador por su apoyo a la investigación en Pillapi (Bolivia), Puno (Perú), Chimborazo e Imbabura (Ecuador). Agradezco a Verónica Guaján por su ayuda para organizar la documentación sobre Ecuador; a Luis Alberto Tuaza por las entrevistas realizadas en las zonas de Imbabura y Chimborazo; y a Joselin Leal por su apoyo en la realización de entrevistas en la zona de Arica; a Francisco Carrión, Susana Wappenstein y Sofía Córdova por sus contribuciones en la finalización de este texto. Agradezco también a todas las personas que compartieron sus memorias y experiencias en el Programa. Finalmente, quiero dar las gracias a las colaboradoras en este esfuerzo, a Marjorie Murray, Jordi Gascón y Jaime Coquelet por su confianza en la promesa de que el libro saldría a la luz pública.

Capítulo 1

El Programa Indigenista Andino. Integración-desarrollo, estado y mujeres indígenas

Mercedes Prieto y Carolina Páez

A lo largo de este capítulo abordamos el lenguaje y algunos aspectos de las prácticas desplegadas durante la puesta en marcha del PIA.¹ Nos detenemos en su genealogía, contenidos y conceptos guías, así como en su operación cronológica en los tres países en los que se asentó originalmente (Bolivia, Ecuador y Perú). Hacemos un epílogo de su expansión a las naciones de los Andes fronterizos, tomando como referencia a Chile. En este amplio marco se localiza, de manera particular, la política hacia y de las mujeres indígenas.

El punto de partida para nuestro análisis son los documentos de formulación del Programa, seguido de algunos materiales producidos en su operación, en especial, durante las evaluaciones, que dan cuenta no solo del lenguaje, sino también de prácticas e interrelaciones entre las diversas personas comprometidas con él. El análisis de ese conjunto de escritos manifiesta una serie de debates, ensayos, ajustes y negociaciones al poner en marcha el Programa, así como la inestabilidad del lenguaje utilizado para referirse a la población objeto de sus deseos y al sentido de las intervenciones, lo cual complejiza el rescate y análisis del tema.

Los estudios que han recuperado la historia del desarrollo han puesto especial atención a sus vinculaciones con los procesos de descolonización y los nuevos desafíos para las exmetrópolis (Cooper 1996; Cooper y Packard

1 Excluimos de este estudio del PIA las intervenciones orientadas a dirigir migraciones indígenas a zonas de ceja de montaña, como los centros de acción ubicados en San Juan del Oro, en Tambopata (Perú) y Cotoca, cerca de Santa Cruz (Bolivia). Nos centramos, en cambio, en las acciones desplegadas en la zona de altura.

1997); a sus imbricaciones globales con el sistema de NNUU (Maurel 2011); a sus lazos con la llamada “guerra fría” (Rodríguez-Piñero 2005; Pribilsky 2010; Guthrie 2015) y con la dinámica financiera del capitalismo global (Harper 2000). También se han explorado sus efectos en referencia a la composición de un régimen de poder mundializado, constituido desde los conocimientos de las ciencias sociales (Escobar 1995; Gupta 1998; Ferguson 1997; Mitchell 2002, entre otros); así como a las desigualdades sociales y de género y la colonialidad propiciadas por este tipo de dispositivo (Babb [1976] 1980; Mohanty [1984] 2003, 2011; Radcliffe 2006; Radcliffe, Laurie y Andolina 2006; Marchant y Parpart 2003, entre otros).

Menos atención han recibido las maneras en que el desarrollo, como discurso global, se teje con los estados nacionales, aunque ha existido y está muy vigente un interés por explorar las burocracias del desarrollo tanto globales como locales (por ejemplo, Ferguson 1990; Harper 2000; Gupta 2012). Sostenemos, a lo largo de este libro, que el desarrollo no es solo y necesariamente un discurso de vigilancia global, sino también un proceso de formación del estado nacional y de sujeción de las poblaciones, el cual abre debates, fugas y negociaciones que aún requieren ser comprendidas. Es esa doble dimensión del desarrollo –un campo para el debate, sugerido por Frederick Cooper y Randall Packard (1997) y de sujeción estatal (Prieto 2015)– la que recorre este y los restantes capítulos del libro.

La producción del PIA

En esta primera sección rastreamos los antecedentes del PIA, la conformación de la Misión Conjunta para el Altiplano Andino o Misión Indigenista Andina, que recorrió los Andes y negoció con los gobiernos el establecimiento del Programa, así como los contenidos fundamentales y conceptos clave de su propuesta. Proponemos que el diseño del PIA evidencia una tensada convergencia entre, al menos, dos campos del saber. En primer lugar, una antropología preocupada por la profesionalización de la disciplina y enfocada en el cambio social de los pueblos indígenas y, en segundo lugar, una tradición indigenista ligada con la construcción de los estados nacionales.

Los inicios

El problema de los “trabajadores indígenas” en territorios coloniales estuvo presente en la agenda inicial de la OIT (Rodríguez-Piñero 2005; Guthrie 2015). Consideramos que la creación del Comité de Expertos de Trabajo Nativo de dicha organización, en 1926, es un punto referencial directo a la producción del PIA. El Comité buscaba conocer y reglamentar las condiciones de vida y trabajo de los habitantes originarios de territorios colonizados, lo que implicó un esfuerzo por regular las formas de trabajo, con el afán de superar las condiciones de explotación. Más tarde se amplió el interés de la OIT, al incorporar a su agenda a las poblaciones originarias de países independientes. Tanto es así que, durante la Primera Conferencia Regional de las Américas, en 1936, la OIT solicitó a los gobiernos información sobre la situación de estos trabajadores, porque contemplaba la posibilidad de promover acciones de campo que plantearan soluciones prácticas a las deterioradas condiciones de vida y trabajo de las poblaciones nativas (Rens 1961, 1963; OIT 1961; Martínez Cobo 1982, 9). Con ello se buscaba identificar formas de protección social para un grupo de trabajadores peculiares que se encontraban autoempleados.

En la primera reunión de la Comisión de Expertos en Trabajo Indígena de la OIT, celebrada en La Paz en 1951, se resolvió realizar una encuesta sobre la situación de los trabajadores indígenas de los Andes.² La Comisión consideraba que sistematizar los factores problemáticos y el tipo de afectaciones de la vida comunitaria permitiría que los gobiernos nacionales ejecutaran acciones efectivas que propendieran a un cambio, con el apoyo de los organismos especializados de NNUU. Se había elegido el área andina como laboratorio de experimentación. En él se esperaba llevar a cabo un programa de integración –a veces llamado de protección social, pero también de desarrollo– y observar de manera sistemática la factibilidad de la iniciativa, así como los cambios operados en este proceso intencionado de integración a las naciones-estados.

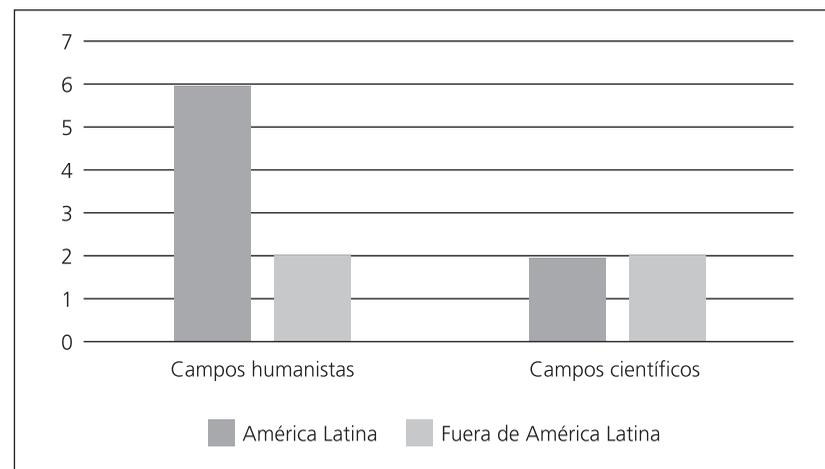
² El interés por las poblaciones indígenas originarias andinas se expandió; la Comisión aprobó hacer un estudio de su situación en el mundo (ILO 1953).

Cubrir ese designio fue el propósito de la Misión Conjunta para el Altiplano Andino, a la que también denominaron Misión Indigenista Andina y que se dirigió a Bolivia, Perú y Ecuador. La Misión debía profundizar los diagnósticos iniciales, formular un programa de cambio y acordar con los gobiernos sus contenidos, administración, y los lugares donde se pondría en marcha la propuesta (Naciones Unidas 1953a, 1-2). Así, el PIA fue una iniciativa globalizada para intervenir, bajo acuerdos gubernamentales y estatales en la vida de las poblaciones indígenas.

La Misión viaja a los Andes

La Misión que viajó a los Andes estuvo compuesta por especialistas de distintas disciplinas, adscripción laboral y proveniencia nacional. Todos eran hombres; las mujeres solo dieron apoyo secretarial. Integraban la delegación el antropólogo neozelandés Ernest Beaglehole, como jefe; el médico Juan José Alcocer, de México, en representación de la Organización Mundial de la Salud (OMS); David Belloch, del Reino Unido, como funcionario de la OIT; el agrónomo suizo Carl Fritze, de la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO); el abogado Enrique Sánchez de Lozada, de Bolivia y el antropólogo Óscar Núñez del Prado, de Perú, en representación de NNUU. También componían la Misión el educador Gonzalo Rubio Orbe, de Ecuador, como funcionario de la Unesco; Daniel Litowsky, de Estados Unidos, como funcionario de NNUU en el área administrativa; Gloria Penichet, de México, como secretaria; Xavier Caballero, de Bolivia y Maureen Romeril, del Reino Unido, ambos por parte de la OIT, en función de ayudante del jefe de la Misión y secretaria, respectivamente. Entre los asesores de la Misión destacan: el antropólogo Aníbal Buitrón, de Ecuador, por la Organización de los Estados Americanos (OEA), como especialista en la organización de comunidades; el economista mexicano Edmundo Flores y Carlos Monge, de Perú, médico especialista en biología andina (figura 1.1).

Figura 1.1 Origen y formación de los miembros de la Misión Indigenista Andina*



Fuente: Naciones Unidas 1953a.

*Se excluye el personal de apoyo a la Misión.

La figura 1.1 evidencia la configuración mixta de la Misión: lejos de tratarse de una tecnoburocracia arraigada en las ciencias sociales duras, tuvo una inclinación de corte humanista (abogados, educadores y antropólogos) con profesionales provenientes, en su mayoría, de América Latina. Indigenistas de la región, con diversas especialidades, y antropólogos conformaron su núcleo, lo que confirmó la relación de esta disciplina con el desarrollo (Ferguson 1997). Es relevante indicar, sin embargo, que algunos de los miembros latinoamericanos de la Misión obtuvieron su formación disciplinaria en Estados Unidos (Aníbal Buitrón, por ejemplo) o habían participado en instituciones de ese país como la Fundación Rockefeller (Enrique Sánchez de Lozada).³ Al mismo tiempo, el jefe de la Misión, Ernest Beaglehole, había combinado experiencias de formación en diversos países: Nueva Zelanda, Gran Bretaña y Estados Unidos.

³ Jason Guthrie (2009, 2015) ha explorado esta relación, para argumentar que el PIA fue una “zona de contacto” de la política estadounidense de la guerra fría con la región andina. Nosotras discrepamos de esta mirada binaria de la política global, según argumentaremos más adelante.

Estas particularidades transnacionales ayudaron a prevenir un potencial cuestionamiento de la Misión por parte de los gobiernos y los estados, por el riesgo de ser acusada de inmiscuirse en problemas internos y, en este sentido, traspasar los límites de la soberanía nacional. También dieron forma al vocabulario y los supuestos del informe. Los conceptos del Programa se alimentaron de las experiencias neozelandesa y estadounidense, en referencia a sus “propias” poblaciones nativas; de los aprendizajes provenientes de la revolución mexicana y guatemalteca, así como de prácticas globales diversas, relacionadas con asuntos de trabajo, agricultura, salud y educación.

Buena parte del personal se reunió en Nueva York, donde recibió instrucciones de las sedes de varias instituciones participantes. Después de esto se dirigieron a México, Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador. En México estudiaron el funcionamiento del proyecto de educación fundamental en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal); se relacionaron con el Instituto Indigenista Interamericano (III), el Instituto Nacional Indigenista y el Departamento de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Educación Pública. En Guatemala visitaron el Instituto Nacional Indigenista y a otros antropólogos y funcionarios de los servicios de sanidad pública. En Bolivia, Perú y Ecuador la visita estuvo focalizada en reuniones con funcionarios de gobierno, ya que era fundamental contar con su apoyo para la puesta en marcha del Programa. Se reunieron, además, con especialistas en problemas indígenas, pues se trataba de comprender mejor los aspectos críticos de cada país para poder alimentar los supuestos e ideas con los cuales partía la Misión. También recorrieron potenciales localidades de asentamiento para el futuro Programa.

En 1953 la Misión entregó simultáneamente a NNUU y a la OIT un informe detallado en el que relataba la travesía, al tiempo que ponía en su conocimiento los resultados de la fase diagnóstica en cada país y formulaba recomendaciones para los lineamientos de la iniciativa OIT-NNUU. Ese documento sirvió de base para la negociación con cada país y representó un doble ejercicio. Por un lado, permitía conocer y ordenar la situación regional y particular de cada nación, lo que favorecía el diseño de una intervención piloto ajustada al contexto local, es decir, hacer legible el asunto indígena (Scott 1998). Por otro lado, posibilitó establecer acuerdos entre

los miembros de la Misión sobre los conceptos que debía contener la propuesta. Asuntos como integración, desarrollo e integralidad estaban en el repertorio de algunos misioneros y eran centrales para definir los contenidos del Programa (Naciones Unidas 1953a, 1953b). Las disposiciones de la OIT sobre el trabajo de las poblaciones nativas fueron referencias obligadas en estos debates. El establecimiento de mecanismos que salvaguardaran a los indígenas dentro de un proceso de cambio gradual estuvo fundamentado en el respeto a la dignidad individual y a la plenitud personal, junto a la observancia de valores familiares y artísticos (Beaglehole 1953a, 66).

Negociaciones nacionales

La participación activa y voluntaria de los gobiernos y estados de cada país fue un requisito fundamental tanto para el estudio realizado por la Misión como para el diseño de la propuesta, su puesta en marcha y operación. Estos gobiernos, de distintas maneras, daban señales de los cuestionamientos que diversos actores sociales hacían a la dominación oligárquica y gamonal (Ansaldi y Giardomo 2012; Burga y Flores 1981), aunque no lograban instaurar un nuevo y estable orden político, al tiempo que se expandían las ideologías nacionalistas y modernizadoras. Bolivia emergía de la popular revolución nacionalista de 1952, que había transitado a un gobierno civil (1952-1956). En Ecuador se habían instalado precarios gobiernos democráticos, desde fines de 1948. Al momento de la Misión, el país estaba en manos de orientaciones conservadoras (1952-1956) y en medio de preocupaciones sobre la reconstitución de la nación, luego de perder parte de su territorio en un conflicto con Perú. Mientras tanto, este último país estaba embarcado en un reformismo moderado y en una expansión de los servicios estatales, presidido por militares que habían tomado el poder, en lo que se conoce como el Ochenio (1948-1956).

Resulta interesante constatar que las políticas de integración traspasaban las formas de gobierno y que la Misión negoció los diversos aspectos concernientes al PIA con estados bajo regímenes políticos diversos, que oscilaban entre procesos revolucionarios, elecciones democráticas y gobier-

nos autoritarios, dinámica que circulará entre los países a lo largo de la operación del PIA. Los gobiernos, independientemente del tipo de régimen, debían solicitar la asistencia técnica de las agencias internacionales. Luego debían asumir un rol activo en la planificación operativa de los proyectos y poner personal y recursos a disposición del Programa (Naciones Unidas 1953a, 41). Estos últimos aspectos implicaban que el PIA se inscribiera dentro de los desarrollos burocráticos de cada país y que se realizara una serie de experimentos, ajustes y/o creación de una institucionalidad particular, enfocada en asuntos del bienestar indígena y campesino, en referencia al trabajo, la salud y la educación.

La respuesta del gobierno de Bolivia al anteproyecto entregado por la Misión fue crear el Centro de Rehabilitación Campesina, adscrito al existente Ministerio de Asuntos Campesinos, preocupado por la reforma agraria. Este Centro, en cambio, tomó la responsabilidad de la posreforma agraria y se acordó que sería dirigido por un experto internacional nombrado por el gobierno (entre una terna propuesta por NNUU) junto a un coordinador nombrado directamente por el Presidente de la república. El centro contaría también con instancias colectivas tanto de carácter directivo como consultivo.

El gobierno de Ecuador, en un inicio, no consideró pertinente la creación de un consejo consultivo ni de un consejo directivo. Propuso, en cambio, que tanto los existentes Instituto Indigenista Ecuatoriano e Instituto Ecuatoriano de Antropología y Geografía se hicieran cargo de la iniciativa, pues contaban con personal en capacidad de seleccionar a los expertos internacionales y funcionarios nacionales que fuesen necesarios. Con el tiempo, Ecuador estableció una unidad relativamente autónoma, la Misión Andina del Ecuador, para operar el Programa bajo la dependencia del Ministerio de Previsión Social y Trabajo. Por su parte, el gobierno de Perú consideró que nombraría un comité interministerial enfocado en la vigilancia del progreso de las actividades, bajo la coordinación de un director peruano y la dependencia del Ministerio de Trabajo (“Correspondencia entre el Jefe de la Misión y los gobiernos de Bolivia, Ecuador y Perú” 1953). Tanto para Bolivia como para Ecuador el PIA fue una oportunidad para crear instancias burocráticas nuevas;

mientras que Perú buscó instalar el Programa en las dinámicas institucionales ya existentes.

De igual forma, los gobiernos hicieron comentarios respecto a los lugares específicos en los que se implementarían las bases de acción y el carácter y objetivo de las acciones en cada una de ellas. Los expertos de la Misión consideraron, al principio, que el trabajo debía empezar en lugares donde el cambio, calificado como endógeno, se había iniciado por voluntad propia de las comunidades. Eran los casos de Muquiyaayo (Perú), Otavalo (Ecuador) y el conjunto del altiplano (Bolivia), donde los campesinos habían participado en la revolución y habían logrado un proceso de redistribución de tierras, aunque la Misión dio prioridad a Jesús de Machaca-Tiahuanaco (Naciones Unidas 1953a, 70-73).

En la propuesta inicial cada base se estructuró en torno a una actividad particular. Por ejemplo, en Jesús de Machaca-Tiahuanaco la intervención se concentraba en la organización cooperativa del trabajo agrícola; en Otavalo, en la diversificación productiva. Muquiyaayo se proponía como lugar de entrenamiento de promotores y líderes indígenas, mientras Puno-Tambopata y Vacas tenían como objetivo descongestionar la zona del altiplano y organizar la colonización de población andina hacia zonas bajas (Naciones Unidas 1953a, 48-49). En su conjunto, la propuesta cubría acciones de posreforma agraria, colonización dirigida y diversificación productiva.

Sin embargo, las autoridades políticas nacionales consideraron que el Programa debía asentarse en lugares en los cuales no se observara un interés inicial en el cambio; en sitios de especial conflictividad política y de supuesta presión demográfica sobre los recursos. En Perú se concordó en la idea de concentrar esfuerzos en zonas altamente pobladas por indígenas, que contaban con una larga historia de conflictos (Rénique 2004). Se fortaleció la intención de avalar un proceso de colonización planificada, que aliviara el peso sobre los recursos del supuesto exceso de población. En Ecuador el principio de selección de las bases se sustentó también en sitios con una fuerte presencia indígena y se reiteró el criterio, no explicitado, de una alta conflictividad política, como en el caso de la zona rural de Riobamba, que había experimentado recientemente un levantamiento indígena. En Bolivia el proyecto piloto inicial se direccionó a una zona también

conflictiva (Schweng 1962; Soliz 2017), pero con tierras ya redistribuidas parcialmente, con el objetivo de promover actividades productivas.

Las complejas negociaciones comprometieron recursos, pues en estos lugares se establecerían las bases de acción, que traían aparejadas la conformación de instituciones y burocracia tejidas entre la cooperación internacional y funcionarios estatales nacionales. Allí se debía establecer oficinas locales, encargadas de coordinar el trabajo y los lazos de colaboración con otras instituciones localizadas en las zonas de actividad. Se trataba de una suerte de enclaves territoriales que tenían, además, la finalidad de redireccionar la atención estatal, a través de la designación de fondos y de personal, como un mecanismo para empujar a los gobiernos a invertir en infraestructura y burocracia, crear procedimientos administrativos y aplicar normativas y leyes nacionales (Prieto 2015). Ese complejo engranaje de enclaves administrativos o bases de acción eran los lugares desde donde se debía atender las necesidades de las comunidades, posibilitando, así, la aproximación a la cotidianidad de hombres y mujeres indígenas.

Como resultado de los procesos de negociaciones nacionales sobre la propuesta del PIA, la primera base de acción fue establecida en Pillapi (Bolivia), en 1953. Al año siguiente se creó la base de Puno (Perú), cuyo accionar abarcó los distritos de Chucuito, Camicache y Taraco. Siguió la base de Riobamba (Ecuador), en 1956.⁴ Más allá de las divergencias sobre los lugares a ser intervenidos, los gobiernos compartieron el criterio de que todas las actividades e iniciativas tenían por meta la integración o incorporación de las poblaciones indígenas a la vida nacional, para contribuir al progreso y al mejoramiento de sus condiciones de vida. Sin embargo, el gobierno de Bolivia tradujo la integración como “rehabilitación”, subrayando con ello el contenido civilizatorio del Programa. Dicho lenguaje se engrana con la idea de “Misión” que privilegió Ecuador y que, con el tiempo, se expandió como manera de nombrar al PIA en las diversas naciones (figura 1.2).

⁴ En Bolivia a la base de Pillapi le siguieron la de Playa Verde, en Oruro, Otavi, en Potosí, y Cochaca, en Santa Cruz. En Ecuador las bases se expandieron a Ibarra, Latacunga, Azuay, Cañar y Loja. En Perú la base de Puno se descompuso en las tres mencionadas (Chucuito, Camicache y Taraco), seguidas de San Juan del Oro, en Tambopata. Más tarde y bajo la acción del Plan Nacional de Integración de la Población Indígena, se expandieron a Cusco, Ayacucho, Junín y Ancash (OIT 1961).

Figura 1.2 Mapa de la región intervenida por el PIA



Fuente: Rens 1983, anexo 1.

El informe: supuestos y enfoques

El informe preparado por los misioneros es un complejo documento de dos volúmenes. El primero sintetiza la travesía y la composición de los miembros, construye el problema y la población objeto de la intervención. Seguidamente se indican las soluciones propuestas –incluyendo los proyectos “localizados” o “anclados” en cada una de las naciones– se detallan las aplicaciones específicas y el enfoque de cada intervención.⁵ El segundo volumen contiene, a modo de apéndice, tres tipos de documentos. La primera parte reproduce las resoluciones de los organismos internacionales que sustentan el diseño del PIA y la correspondencia entre la Misión y los gobiernos andinos. Luego constan los ensayos preparados por cada uno de sus miembros, en el campo de su especialización. Al final figuran escritos con descripciones específicas y recomendaciones sobre los componentes del Programa.

El análisis de estos materiales nos ha permitido conjeturar que el primer volumen contiene lo que consideramos acuerdos entre los distintos miembros de la Misión. En el segundo podemos identificar las complejas costuras del informe central. Constan allí los posicionamientos individuales, muchas veces discordantes entre sí, sobre los temas reflejados en el diseño del Programa, lo que nos permite sospechar sobre algunos desencuentros entre los misioneros.⁶

Los asuntos reflejados en los documentos se vinculan con la definición de las poblaciones indígenas originarias de los Andes y sus condiciones de segregación o aislamiento, explicadas por razones geográficas, históricas, culturales, económicas, educativas y sanitarias. Son estas condiciones de aislamiento y segregación las que busca remover el PIA, con una estrategia

5 El PIA da cuenta de un cambio en la cooperación internacional, según los propios misioneros, al introducir la idea de programas anclados o localizados en el terreno. Ya no bastaba con la persuasión a los gobiernos y estados nacionales; era necesaria la intervención directa. A juicio de Guthrie (2009), esta dinámica se habría sistematizado desde las acciones de la Fundación Rockefeller, que proveyeron un modelo de asistencia técnica en el terreno.

6 Estos materiales nos permiten entender las tensiones entre los organismos especializados de NNUU y la OIT, pese a que los reportes intentan narrar una historia coherente y unificada del PIA. Mayores detalles en Martínez Cobo (1982, 54).

de integración que es nombrada “desarrollo” por algunos misioneros. Sin embargo, antes de revisar este aspecto central del Programa, nos detenemos en cuatro dimensiones clave de su fabricación: por un lado, (I) su carácter regional y (II) de laboratorio de observación; y, por otro lado, sus enfoques (III) integral y simultáneo y (IV) de participación de la comunidad.

Carácter regional e indígena. La propuesta presupone que, aun cuando se trata de naciones independientes, estas compartían una misma matriz histórica, social y cultural. La comisión vinculó los problemas y carencias de vida y de trabajo de las poblaciones originarias andinas con denominadores comunes de corte geográfico, social, económico y cultural, en los que la historia aparecía como elemento explicativo. Lo común eran el Imperio incaico, la Colonia y la vida republicana.⁷ La propuesta, desde luego, tomó como punto de partida la presencia de pueblos originarios, con una historia compartida, de alcance regional (Naciones Unidas 1953a, 5).

En esta línea se inscribe, por ejemplo, el ensayo de Sánchez de Lozada (1953), quien establece vínculos detallados con la expansión inca, la posterior conquista española y la implementación de formas de explotación colonial de las poblaciones originarias (encomienda y obrajes). El autor continúa con el papel que cumplieron los indios durante las gestas independentistas y el período republicano. Luego se detiene en los inicios del siglo XX y en la incapacidad de los nuevos estados de materializar el mejoramiento de la vida de los indios y dotarlos de agencia económica.

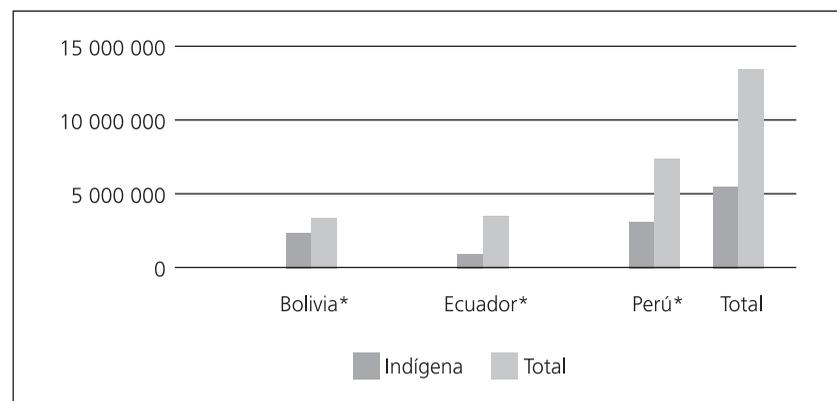
Se había conformado, así, una población indígena originaria que estaba aislada del conjunto de la población nacional. Se estimaba que entre seis y siete millones de habitantes de las naciones andinas vivían esa situación. Sin embargo, la información censal de la época calculaba que en Boli-

7 En varios documentos se retoma la idea del incanato como la matriz histórica inicial desde donde se construye la región andina. En contraste, es interesante constatar también que la formulación del PIA no tomó en cuenta indicadores económicos de las naciones, su carácter extractivista, las dificultades en su balanza de pagos y la emergente inflación en países como Bolivia, entre otros (Stephen Urbanski 1962). Solo hemos podido identificar una nota de pie de página donde se indica que en 1949 el ingreso per cápita era inferior a los 100 USD (Naciones Unidas 1953a, 34). Esta falta de centralidad de la economía en el PIA contraviene el proceso de instalación del desarrollo descrito por Escobar (1995) para Colombia.

via, Ecuador y Perú existían alrededor de cinco millones de personas que hablaban lenguas nativas (figura 1.3). Esa población estaba localizada en zonas rurales, vivía en comunidades y accedía a ínfimas porciones de tierras (Naciones Unidas 1953a, 16). El término “raza”, que aún persistía en los países andinos –en concordancia con la convención de la Unesco (Beaglehole et al. 1950) que sancionaba su uso– excepto para referirse a los riesgos biológicos y mentales de la migración a zonas bajas, perspectiva admitida por el documento de la Unesco (Monge 1953).

También les atribuyeron a estas poblaciones costumbres culturales y agrícolas particulares. Identificaron un grupo quechua hablante –ubicado en Colombia, Argentina y, sobre todo, Ecuador, Perú y Bolivia– y un grupo aimara, concentrado en Bolivia y Chile. En ocasiones, la propuesta habla de “tribus” particulares dentro de los grupos lingüísticos antes identificados, pero en general el PIA se inscribe en un proceso de indigenización y homogenización de la población originaria, antes que de reconocimiento de sus diversidades. En algunas secciones del documento, sin embargo, la noción de “pueblos originarios” se desdibuja y se refuerza, en cambio, la idea de “población indígena” y de “indio”.

Figura 1.3 Población total y población que habla lenguas nativas en Bolivia (1950), Ecuador (1950) y Perú (1940)



Fuentes: República de Bolivia 1955; República del Ecuador 1960; República del Perú 1947.

El carácter regional del Programa se sustentó en la tríada conformada por “el indio típico”, la tierra y la comunidad (Naciones Unidas 1953a, 18). Los informes de algunos especialistas examinaron con mayor detenimiento aspectos parciales de esta tríada, como las complejas relaciones entre agricultura y recursos (Fritze 1953); entre la hacienda y la dominación, contrapuestas a los valores de la solidaridad comunitaria (Núñez del Prado 1953a) y entre la legislación y las condiciones laborales (Blelloch 1953). De distintas maneras, estas exploraciones identifican a la hacienda como problemática y a la comunidad como el punto de acceso a la integración.

El PIA buscaba cambiar la sucesiva y reiterada historia de dominación y segregación, pero también su disyunción de la vida económica de las naciones. En tal sentido, se localiza en la encrucijada de las transformaciones, empleando términos como “aculturación” y “mejoramiento”. Lo que estaba en debate entre los miembros de la Misión y entre los intelectuales y políticos nacionales era la erradicación o la negociación de aspectos de la indigenidad. Se planteaba el dilema entre elevar la cultura propia y fortalecer, con ello, sus potencialidades y transformar los lastres de siglos de subordinación y explotación. En cualquier caso, se enfatizaba en brindar posibilidades de una vida digna (Naciones Unidas 1953a, 7). La búsqueda de cambios debía atravesar un proceso de transición gradual, en el cual los logros de las acciones prácticas del Programa se pudieran medir.

Laboratorios y acciones prácticas. La propuesta, según hemos adelantado, contempló intervenciones prácticas de cambio, localmente ancladas. En estos emplazamientos se previó establecer las bases de acción, consideradas laboratorios desde donde se atendería a la población del deseo. Efectivamente, el anclaje de las intervenciones fue visto como oportunidad para observar los cambios. Las acciones debían ser registradas y evaluadas, de manera sistemática, pues de ello debían derivar los aprendizajes y posibilidades de replicación y expansión del Programa.

El trabajo de campo permitió identificar los escenarios que comprometían la transformación: el hogar-familia, el trabajo-producción y la comunidad, a través de acciones de educación, salud, tecnología, diversificación productiva y vivienda y, más tarde, de crédito. Se refrendó el acceso de las

poblaciones a dichos recursos, la formación de promotores sociales y auxiliares de salud, la creación de cooperativas, centros de madres y similares. Se intentó medir la diversificación productiva, el mejoramiento agrícola, del hogar y de la comunidad. Esos registros pormenorizados posibilitaron que en 1962 se evaluara el Programa y se considerara su expansión. A su vez, permitieron ajustar las directrices, que, si bien proponían acciones en bloque, facilitaban la ubicación de características culturales que pautaban las acciones específicas de transformación económica y social.

Integralidad y simultaneidad. La propuesta de laboratorio estaba articulada con las nociones de integralidad y simultaneidad de las acciones, lo cual remite a un enfoque integral y sistémico de la cultura, como sustento de la vida social. El enfoque surgía de la influencia del pensamiento antropológico funcionalista, para el cual la cultura es un conjunto integrado y orgánico de funciones. Por tanto, afectar a un componente de la vida social produciría afectaciones en los otros, en la medida en que todos los segmentos de una cultura están interconectados. La noción integrada de la cultura suponía que, para modificar un elemento, se necesitaba una suerte de reemplazo, que sostuviera el equilibrio social y evitara trastornos.

Las transformaciones en el ámbito social, según Ernest Beaglehole (1953a), estaban interrelacionadas con la cultura. Esta última aparece en el informe como un vehículo que bien puede facilitar o dificultar las transformaciones sociales y económicas. De acuerdo con el experto, en cada grupo cultural se podían encontrar características “universales” y características “alternativas”. Inspirado en el trabajo de Linton (*The Study of Man* 1936), Beaglehole proponía que las características universales eran trascendentes y estables; eran concepciones estructurantes sobre la vida social y los valores, como las reglas de acceso sexual o matrimonio, la educación de los niños y las técnicas agrícolas. Estos constituían aspectos apreciados por el grupo, cuyo intento de cambio drástico o frontal podía provocar oposición o resistencia (Beaglehole 1953a, 59). Las características alternativas, más dinámicas, eran técnicas y tecnologías con un fin específico, como el tratamiento de una enfermedad (Beaglehole 1953a, 59). Siguiendo el trabajo de Herskovits (*Problem, Method and Theory in Afroamerican Studies*

1946), Beaglehole comprendió a las características alternativas como áreas abiertas a discusión, las cuales podrían cambiar con relativa facilidad.

En la lógica de distinción entre aspectos universales y alternativos, el cambio social podía motivarse por un “procedimiento de infiltración” o una “acción indirecta” que ampliaba el repertorio de alternativas, evitando así una transformación drástica en el ámbito sustantivo o universal. Para el autor, mientras más alternativas tuviera un grupo cultural, más factible era transformar ciertos elementos culturales y sociales, los cuales, a su vez, facilitarían cambios económicos (Beaglehole 1953a, 55).

Los cambios se posibilitaban a través de los individuos. Para argumentar esta parte de la propuesta, Beaglehole partió de constatar que la vida social indígena reconocía diferencias basadas en el sexo, la edad y la posición social. Al mismo tiempo, consideraba que las acciones de los individuos condensaban los ámbitos culturales alternativos y universales. En tal dimensión, concibió una idea de cultura encarnada en cada persona, vía por la cual se produce la cohesión e integración cultural, pero también el cambio social (Beaglehole 1953a, 60). Localizó, de esa manera, al individuo dentro la propuesta y posicionó a las acciones de cambio como una forma de sujeción.

La visión holística de la cultura y del Programa requería equipos multidisciplinarios que cubrieran las áreas de vida y trabajo de las poblaciones indígenas. Entre estas se encontraban: agricultura y ganadería, que estaría a cargo de la FAO, de la mano de agrónomos; instrucción técnica y artesanías, con la OIT; salud, con la OMS y médicos y enfermeras; bienestar social, a cargo de NNUU, con asistentes sociales y organizadores comunitarios; y educación y cultura, a cargo de la Unesco, con profesores y antropólogos (“Correspondencia entre el Jefe de la Misión y los gobiernos de Bolivia, Ecuador y Perú” 1953, 25; OIT 1961; Martínez Cobo 1982, 56). El antropólogo o experto cultural era un actor clave en el diseño operativo de las intervenciones y debía llevar el registro pormenorizado de las acciones desplegadas en el campo, o laboratorios, contando con la participación activa de la comunidad (Naciones Unidas 1953a, 38). Debía identificar los aspectos culturales universales y alternativos; la energía de la impronta de cada individuo en la cultura y, con ello, tomar las medidas que permitieran

sostener los procesos individuales de cambio, a través de becas, formación de líderes, capacitación de promotores comunitarios, etc.

Lo novedoso del Programa, a decir de los expertos, consistía en el enfoque regional y la posibilidad de desarrollar en cada laboratorio una agenda sistemática, flexible, pero también compatible con acciones integrales y simultáneas (Naciones Unidas 1953a, 36). Este enfoque consideraba los factores de cambio, el ámbito social y económico del grupo y el papel de los sujetos (Beaglehole 1953a).

Participación y desarrollo comunitario. El PIA no se concebía “en beneficio” de la población indígena, sino que debía gatillar sus deseos de mejoramiento y estatización, además de buscar su protección e integración. En ese marco, la participación era el mecanismo para transferir los contenidos y propósitos del Programa a la agenda indígena (Naciones Unidas 1953a, 37), el ingrediente básico del desarrollo comunitario y el esfuerzo fundamental de los equipos interdisciplinarios de campo. Estos equipos debían estar atentos al respeto, a evitar el racismo, a comprender el tejido comunitario y a alentar, de forma constante, la participación, bajo el vocabulario del desarrollo comunitario. El propósito era que la misma población definiera sus intereses y necesidades, pero también se hiciera cargo de los servicios suministrados por el Programa.

Desplazamiento retórico y geográfico: una cronología

En la introducción a este capítulo indicamos la inestabilidad del lenguaje con que operó el Programa. Al analizar los enunciados usados por los misioneros que lo formularon, así como por los especialistas, directores y funcionarios estatales, que actuaron como negociadores o contrapartes nacionales de la asistencia técnica, es posible reconocer dos grandes momentos en su retórica:⁸ un primer momento en que su objetivo era la integra-

⁸ Los propios actores del PIA han destacado la existencia de diversos momentos de este. Por ejemplo, el documento de ILO (1962) *Appraisal of the Achievements of the Andean Indian Programme* señala la existencia de tres fases: experimentación y demostración, entrenamiento de personal local y

ción de los pueblos indígenas originarios a la nación-estado y un segundo momento que se enfocó al mejoramiento de los pueblos indígenas, en el marco del desarrollo nacional. En este último contexto se tendió a hablar de la condición campesina y rural de la población indígena, antes que de su existencia como pueblo originario, y a subrayar su carácter tradicional. El desplazamiento retórico estuvo acompañado de cambios en la organización del Programa, en los entendimientos entre las autoridades políticas de los estados nacionales y los organismos internacionales, al igual que en los roles de la burocracia estatal y de la asistencia técnica internacional.

La integración de los pueblos indígenas originarios

El sentido inicial del PIA fue la integración de los pueblos indígenas originarios. Los deseos de integración de los misioneros aparecen como un campo que se va definiendo a medida que se enuncian los problemas de la población originaria, los cuales giran en torno a la segregación (*apartness*), traducida también como aislamiento. La noción de este último está amparada en todas aquellas características y carencias que definen su otredad en las sociedades andinas. Nos referimos, en primer lugar, a una geografía accidentada, dura y con dificultades para la producción y comercialización agropecuaria, a la carencia de tierras en manos indígenas, a su enclaustramiento y subyugación a los patrones de las haciendas y a la existencia de métodos de cultivos extemporáneos, con una productividad del trabajo irrelevante para el estado-nación. En segundo lugar, a un consumo nutricional inadecuado y frugal, que dificulta la formación de un mercado interno, a la falta de acceso a la educación y a la salud, a la mantención de lenguas nativas distintas a la oficial, al maltrato que recibían por parte de la población no india y a su falta de participación en el sistema político.

Se reconoce, sin embargo, que este mismo aislamiento contiene elementos potencialmente valiosos y recuperables, al emprender la integra-

consolidación. Por su parte, Jef Rens (1983) identifica en Ecuador la existencia de cuatro fases: implementación, realizaciones, nacionalización y, finalmente, la fase que caracteriza como de herencia del PIA en el paisaje político del país.

ción. Un particular interés muestran los especialistas en la “comunidad”, por los sentidos de solidaridad, ayuda mutua y trabajo colectivo que ella exhibe (Naciones Unidas 1953a). De alguna manera, los factores problemáticos del aislamiento debían removerse, con el propósito de alcanzar la integración. Por ello, la propuesta mantiene un tono civilizatorio, aunque matizado por los valores positivos exhibidos por las culturas, asociados con la supuesta grandeza del Imperio inca.⁹ Podemos agrupar los factores que requerían modificación en torno a tres escenarios de intervención: trabajo-producción, familia-hogar y comunidad. Ellos fueron objeto de acciones para la diversificación productiva, el mejoramiento de la productividad y la organización del trabajo; la escolarización y castellanización; el mejoramiento de la salud de los cuerpos y la sanidad del hogar y la comunidad; el reordenamiento de la vida comunitaria, con nuevas prácticas de sociabilidad como los deportes y los grupos de mujeres, y la deliberación sobre los problemas locales.

Ya hemos adelantado, no obstante, que la idea de integración tenía aristas diferentes para los distintos componentes de la Misión. Los funcionarios de la OIT presionaron para que se retomaran las directrices de la Declaración de Filadelfia, firmada por esta institución en 1944. El Director Adjunto de la OIT, Jef Rens (1961), unos años más tarde del viaje de la Misión a los Andes, subrayó que la noción de integración contenida en el PIA confluía con el enfoque humanista de la Declaración.¹⁰ A su criterio, esta doctrina reconoce los valores culturales particulares de las poblaciones indígenas (*indigenous peoples*). Su objetivo es mantenerlos y superar los prejuicios en su contra, por lo que implica un proceso de dos caras: por un lado, el esfuerzo de mejoramiento de los propios indígenas y, por otro, la aceptación a sus conciudadanos de parte de la población no india (Rens 1961).

Para varios miembros andinos de la Misión, el camino a la integración al estado-nación, en cambio, les permitía enfocarse en una agenda civili-

9 Alfred Métraux (1969) y Jef Rens (1961) fueron quienes más insistieron en que se debía retomar la grandeza de lo que había sido el Imperio inca.

10 En este esquema de integración se reconoce que todo “hombre” tiene la oportunidad de ganarse la vida por sus propios medios, para sí y para su familia y de ser protegido de la adversidad y la pobreza, una mirada clave de la Declaración de Filadelfia.

zatoria, como precondition para la integración (castellanización, higienización, etc.). Más allá de tales matices, el conjunto de la Misión comparte un acceso ventrílocuo¹¹ al mundo indígena, antes que el reconocimiento de las voces públicas de las poblaciones indígenas para definir la agenda de la intervención, pese a la extendida idea de que se debía promover su participación y recoger sus necesidades sentidas. El informe de la Misión menciona expresamente que el camino de integración por la vía del voto, por ejemplo, no era el más adecuado, según se colegía de la experiencia boliviana. Otorgar el voto a los analfabetos en ese país, a juicio de los especialistas, no había redundado en modificar la segregación en la cual seguía viviendo la población indígena (Naciones Unidas 1953a, 33).

La documentación contenida en los apéndices de la propuesta refuerza la idea de que los enunciados acordados y presentados a los gobiernos habían sido objeto de debates. Efectivamente, distinguimos otros elementos de discrepancia, en referencia a la integración. Por un lado está la postura sostenida por el jefe de la Misión, el neozelandés Ernest Beaglehole (1953a) y por el inglés David Belloch (1953), para quienes la integración estaba pautada por el desarrollo económico y por el mejoramiento de las condiciones de empleabilidad de la población originaria, en un contexto de supuesta industrialización creciente. Este predicamento significaba enfatizar la formación profesional de los pueblos indígenas, la formación de cooperativas y el aumento de la productividad agropecuaria. Participar en la economía de los países consistía en producir un excedente para su comercialización y, a partir de las ganancias, convertirse en consumidores.

Por otro lado, el personal latinoamericano de la Misión tendió a privilegiar una mirada cultural de la segregación, que había construido a los indios e indias como seres apáticos y conservadores. Se requerían acciones que modificaran este comportamiento. La escuela era el lugar privilegiado del cambio, lo cual refuerza el foco civilizatorio (Núñez del Prado 1953a; Rubio

11 Por ventrílocuo nos referimos al hecho de que, de varias maneras, los funcionarios del PIA toman la palabra de las mujeres y los hombres indígenas para encaminar su integración. El ventrílocuismo en los Andes ha sido explorado en referencia a las maneras de administrar a las poblaciones indígenas, por parte de los terratenientes (Guerrero 2010), y se ha extendido a una serie de mediadores de la palabra de los pueblos indígenas.

Orbe 1953).¹² Así, la integración tenía una dimensión cultural y una dimensión económica. La intención implícita no era solamente cambiar la historia de dominación, sino conseguir “mayor estabilidad en el desenvolvimiento económico y social de los países andinos” (Naciones Unidas 1953a, 24).

La Misión entendió que el estancamiento productivo de los indígenas se agravaba por su monolingüismo, falta de escolaridad y saneamiento, así como por las condiciones de subordinación y explotación a las que estaban sometidos, por parte de blancos y mestizos. La suma de dichos factores impedía que fueran ciudadanos activos. En definitiva, la Misión admitió “que el término ‘indio’ designaba en general a los habitantes de la región que no están ‘integrados’ en los términos descritos anteriormente” (Naciones Unidas 1953a, 16).

Una situación compleja respecto a los cambios que se buscaba iniciar estaba relacionada con la hacienda. El conjunto de la Misión veía en su existencia un anacronismo que conspiraba contra la integración tanto por los factores de dominación como por las restricciones económicas que imponía a los trabajadores. Se consideraba que algunos campesinos participaban en la producción para el mercado a través de las haciendas, lo que no completaba la fase de consumo. Los expertos sostuvieron que aunque los agricultores generaban un excedente, los dueños de las haciendas no “invertían capital en maquinaria, semillas seleccionadas, ganado” o salarios dignos para los trabajadores (Naciones Unidas 1953a, 24). Reconocían, sin embargo, que reformar este aspecto era un asunto de soberanía de los estados y que la experiencia de Bolivia entregaría insumos sobre las relaciones entre integración y reforma agraria. De tal forma, la propuesta no se opuso a la reforma agraria, pero tampoco la promovió.

Concuerdan también los distintos miembros de la Misión en la necesidad de articular los aspectos culturales, sociales y económicos de los cambios y, por esa vía, evitar dislocaciones mayores. Los cambios económicos y culturales debían ser “siameses que viven en armonía” (Beaglehole 1953a, 52). El procedimiento para el encuentro de las dimensiones económicas y culturales lo proveyó el desarrollo de la comunidad, sobre el cual coinci-

12 Con el tiempo, esta opción fue reforzada por el Instituto Indigenista Interamericano. Se optó por ampliar el repertorio de las acciones de cambio hacia temas económicos, de salud, vivienda y hogar, entre otros.

dieron todos los integrantes. Era una práctica que posibilitaba la entrada, el entendimiento y el concurso de las poblaciones segregadas, usada en lugares tan diversos y distantes como Estados Unidos (Erasmus 1969), India (Gupta 1998), el Caribe (Girvan 1993) y África (Parker 1962), con propósitos también diversos: mejorar la productividad del trabajo, el bienestar social, el acceso a recursos, entre otros. Esta había sido una propuesta alabada y promocionada con optimismo durante el III Congreso Indigenista Interamericano, desarrollado en La Paz, en 1954 (Comas 1954, 21).¹³

Todos esos empujes trataban de organizar, de una manera “planificada”, el cambio que se quería promover. Además de ello, se consideraba que este debía sustentarse en el deseo de las poblaciones locales: una elaborada forma ventrílocua de seleccionar sus impulsos. Así, se trataba de un esfuerzo de negociación pautada y de promover la aceptación de los cambios por parte de las poblaciones locales.

La noción de desarrollo de la comunidad estaba en el camino de ser sistematizada por NNUU, para dar cuenta de “aquellos procesos en los cuales a los esfuerzos de una población local se suman los de su gobierno con el propósito de mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades e integrarlas en la vida del país y de esta forma permitirles contribuir al progreso nacional” (Ander-Egg 2006, 35).¹⁴ La idea de que en las poblaciones locales existe un interés por el cambio abre las puertas al dilema, entre los misioneros, de cómo persuadirlas. Por ello, como ya dijimos, la primera selección de las bases de acción en cada nación se sustentó en el criterio de que el trabajo debía iniciarse en lugares donde el cambio, calificado como endógeno, se había iniciado por voluntad propia de las comunidades, aspecto que no convenció a las autoridades políticas nacionales.

13 El proceso político de los indígenas en Bolivia, en referencia a su acceso a la educación, a la tierra y al voto, fue un ejemplo que este congreso recomendó replicar en los países de la región.

14 Las acciones de desarrollo de la comunidad tuvieron una expansión notable a lo largo de las décadas de 1950 y 1960, no solo en los países andinos, sino en el conjunto de América Latina (Labastida 1967). Tuvieron su techo de aceptación e interés por parte de los estados y los organismos de asistencia técnica y cooperación en 1970, con la declaración de Santiago, donde se plantea que, para que exista un verdadero desarrollo de la comunidad, deben modificarse las estructuras de la sociedad (“Acta final de la Primera Conferencia Interamericana sobre desarrollo de la comunidad” 1970). Poco a poco se había generado una serie de cuestionamientos sobre su eficiencia y propósito, su aplicación metodológica, sus vinculaciones con el desarrollo económico de cada nación y sus efectos políticos reformistas.

La puesta en marcha y operación

Las acciones del PIA en Ecuador y Perú se localizaron en las llamadas “comunidades libres”, compuestas por campesinos indígenas con lotes pequeños de tierras, quienes vivían en “lamentables” condiciones de bienestar y se encontraban enlazados con el sistema de haciendas. En cambio, en Bolivia se las ubicó en un contexto campesino, con un bienestar también precario, pero a los campesinos indígenas se les había reabierto el acceso a las tierras de antiguas haciendas, intervenidas por la reforma agraria.

Provistos con flexibles nociones de integración y de desarrollo comunitario, los expertos internacionales y funcionarios nacionales establecieron los centros de acción, conocidos como bases, en cada una de las naciones: Pillapi (Bolivia), Riobamba (Ecuador)¹⁵ y Puno (Perú). Las bases —que analizamos en detalle en este libro— carecían de una estructura predefinida. Se ordenaron de manera particular (Rens 1961), aunque en cada una de ellas había un jefe, que debía ser un experto internacional y un equipo de especialistas, que podían ser nacionales o internacionales. Este estaba encargado de la formación profesional, de la educación calificada como fundamental,¹⁶ de asuntos de producción agrícola y ganadera, de la salud y el saneamiento de la población y de la participación de la comunidad.

Los especialistas fueron educadores, médicos, enfermeras, economistas agrícolas, agrónomos, veterinarios, prácticos en carpintería, mecánica y artesanía, trabajadoras sociales, prácticos en cooperativismo y antropólogos sociales. A cada experto internacional le correspondía tener un personal de contraparte local, que debía ser formado en el transcurso de la operación del Programa. Debido a su carácter piloto, cada base estaba obligada a generar un sistema de registro de información, que debía ser usada para la planificación, en los informes de seguimiento y en las evaluaciones del Programa, con el propósito de pensar en su replicación. Esta práctica fue encomendada a los funcionarios expertos; solo en algunos casos los antro-

15 Antes de esta base, en Quito se estableció un taller artesanal, con el auspicio de la Casa de la Cultura Ecuatoriana y el Instituto Ecuatoriano de Geografía e Historia.

16 La idea de educación fundamental caló profundamente y fue auspiciada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) como una manera de comprometer a las poblaciones con la educación y el desarrollo de la comunidad.

pólogos cumplieron la función de registro y análisis del conjunto de acciones. Los equipos llegaban de manera esporádica a las comunidades, pues debían rotar entre las diferentes familias, grupos y comunidades atendidas.

En los países andinos, en general, los estados habían delegado a los terratenientes (Guerrero 2010) y poderes locales su autoridad, lo que se conocía como orden gamonal, una forma privatizada de la política (Burga y Flores 1981). En la época en que intervino el PIA ese orden iniciaba su desmoronamiento y se hacía necesario buscar formas de reemplazarlo, un proceso liderado por los mismos estados. Sin embargo, en Bolivia y Ecuador era desconocida una burocracia de bienestar social en los medios rurales. Trazas de ella se localizaban en las cabeceras provinciales, en el caso de Ecuador, y departamentales, en Bolivia. Estas no tenían un cometido de atender a las poblaciones rurales, aunque en algunos casos dispersos se habían instalado escuelas prediales o comunitarias.

En cambio, Perú había construido una trama más compleja y densa de burocracia, que cubría aspectos políticos y de bienestar social que rozaban los medios rurales. Especial atención se había otorgado a la educación rural, que alcanzaba hasta el nivel distrital. La atención de salud llegaba a las ciudades provinciales y algunas de carácter intermedio. Los funcionarios del PIA en Puno se encontraron con esta tenue red de burocracia estatal; dinámica ausente del medio rural de Pillapi (una exhacienda) y de la región rural de Riobamba. Todas las naciones contaban con campañas o misiones eventuales para mejorar las condiciones de salud de la población rural.

Las bases de operación del PIA tuvieron tres unidades de intervención: los centros de formación profesional, los centros de formación de promotores y auxiliares locales, y la atención a familias y comunidades. En los primeros se entrenaba a los varones en labores de mecánica, carpintería y artesanía; en los segundos, a hombres y mujeres de las comunidades en aspectos de promoción, liderazgo, organización y seguimiento de las acciones del PIA. La atención a comunidades, unidades de producción y familias se orientaba al establecimiento de escuelas, talleres artesanales, parcelas demostrativas y grupos de interés, así como a visitas a los hogares, charlas demostrativas y reuniones sobre los asuntos concernientes al Programa. El conjunto de acciones debía converger en torno al desarrollo de la comunidad (figura 1.4).

Figura 1.4 Organización de las bases de acción del PIA



En las tres naciones donde inició el Programa, la educación fue su punta de lanza. Más allá del diseño y de la idea de que las acciones debían ser integrales y paralelas, la educación estaba en el repertorio de intereses de los indígenas, quienes mostraron una gran habilidad para hacerse cargo de la apertura que se les ofrecía. La adecuación y construcción de nuevas escuelas, en el ámbito comunitario, junto a la formación de maestros ocuparon el interés inicial del Programa. Los casos que estudiamos muestran, sin embargo, que fue lenta y compleja la incorporación de las mujeres a la educación, pese a la existencia de incentivos para ello. A partir de las escuelas se fueron agregando, poco a poco, los otros componentes: la formación profesional, el mejoramiento agropecuario, el cuidado de la salud, etc.

El PIA demandó también el concurso de profesionales que estaban en el proceso de prepararse y que aún necesitaban adaptarse a las necesidades del trabajo de campo. Por esta razón, asumió una importante tarea adicional: adiestrar trabajadores en el campo de la extensión agropecuaria, de la economía agrícola, de la educación fundamental, de la antropología y del trabajo social. Becas para estudiar en México o Estados Unidos, en-

trenamiento en los puestos de trabajo, apoyo a las universidades locales y cursos cortos en diversos lugares de las Américas fueron los medios usados para suplir estas necesidades. Asimismo, el Programa requería habilidades gerenciales, que se suplieron a través del entrenamiento cotidiano de personal, como contraparte de los expertos internacionales. Sin embargo, en los tres países fue especialmente engorrosa la incorporación a las bases de una burocracia femenina a la que se le habían asignado asuntos de mejoramiento del hogar, salud y organización comunitaria.

Los primeros años de vida del Programa fueron muy inestables. Los directores de las bases se quejaban constantemente de que los funcionarios no estaban en el terreno por razones de salud, de que no les llegaban los recursos presupuestados, además de las presiones que recibían de las instituciones locales y de las mismas poblaciones indígenas (Blanchard 1959; Paniagua 1956; Luscombe 1957). Encontramos continuos lamentos por la falta de interés de los indígenas, por su resistencia y suspicacias.¹⁷ De hecho, entre toda la complicada parafernalia comprendida en el Programa, lo más complejo en esta etapa inicial fue involucrar a las poblaciones locales, condición básica para hablar de desarrollo de la comunidad. El predicamento de involucrarlas y, por esta vía, sujetarlas, era novedoso para los funcionarios y expertos. Nunca se habían imaginado que necesitaban consultar a las poblaciones sus preferencias y opiniones sobre los distintos temas.

Tres fueron las prácticas desplegadas con este fin. En primer lugar, la formación de un conjunto de hombres y mujeres indígenas como promotores y auxiliares, quienes actuaban como eslabones entre la burocracia local e internacional y la población indígena. En segundo lugar, estos eran una suerte de delegados del Programa, en el ámbito comunitario.¹⁸ En tercer lugar estaba la contribución, en trabajo, de cada comunidad para llevar adelante obras públicas y producción colectiva, conceptualizada como trabajo voluntario y como una reposición de la legendaria minga precolonial.

17 En Ecuador esta desconfianza conllevó, a inicios de la década de 1960, la muerte de dos de sus funcionarios (Rens 1963; Cañizares y Pérez 1983).

18 Es interesante adelantar que en Perú se le dio entrenamiento de promotores a miembros locales, considerados cholos, bajo el predicamento de que eran indios en el proceso de cambio y buenos interlocutores de los indígenas (Martínez 1965). Sin embargo, existe una importante literatura que adjudica a los cholos prácticas explotadoras, racistas y peyorativas hacia los indígenas (Cadena 2000).

Estas formas de “estado por delegación” (Krupa 2010) convivieron en las comunidades con la burocracia de bienestar del PIA. Se presumía que era una manera de crear lazos de cercanía e intimidad con la población, una posibilidad de acceder a sus deseos y comprenderlos. Esta modalidad fue ejecutada, preferentemente, por maestros y maestras, además de las trabajadoras sociales, nombradas también “mejoradoras del hogar”.

El desarrollo: un encuentro entre la economía y la población

A inicios de la década de 1960 se abrió un proceso de evaluación del PIA por parte de las propias agencias involucradas (ILO 1962; Rens 1961, 1963), que también recogió voces intelectuales ajenas al Programa (Comas 1959; IEAG 1960). Sin embargo, no incluyó voces de hombres o mujeres indígenas. En general, los comentarios de este conjunto de intelectuales son mixtos: todos subrayan éxitos y fracasos, lo cual concuerda con la idea de que, hasta ese momento, era una experiencia piloto.

En el marco de la evaluación, cada agencia de NNUU presentó, en 1962, un suplemento en el cual se hacía un balance general de las acciones en los aspectos primordiales del Programa: agricultura, educación y desarrollo. En el suplemento tercero, entregado por NNUU, podemos ver que, si bien la noción de integración seguía siendo utilizada, se encontraba supeditada o concebida como un efecto del desarrollo económico y social. Pese a que los gobiernos se referían a “integración” para mencionar los cambios sociales y económicos efectuados en los Andes, los proyectos piloto del PIA devinieron en programas nacionales de desarrollo (OIT 1962c, 4).

Al evaluar los resultados parciales de la fase de implementación del PIA en cada país, consideraron que la experiencia de Ecuador era especialmente positiva y alentadora debido, sobre todo, a tres razones. En primer lugar, una geografía amigable y cortas distancias entre las bases de acción, las oficinas rurales y la capital. En segundo lugar, la apertura y apoyo del estado. En efecto, la versión ecuatoriana del PIA, la Misión Andina, demostró la capacidad de llevar a cabo las actividades que fueran necesarias para la aplicación del proyecto de integración. En tercer lugar, resaltaron la labor

de asistentes sociales, a quienes consideraron “personal competente en materia de asistencia social en las zonas rurales” (OIT 1962c, 2).

La voz oficial de la OIT publicitaba que, en ese momento, el logro más importante era haber despertado en el indígena un afán de superación; una transformación de su espíritu que le permitía constatar que era posible cambiar sus precarias condiciones de vida (OIT 1961, 97-98). Los funcionarios y expertos de la OIT evaluaban de forma positiva el enfoque integral del Programa, el ambiente de cooperación en los equipos de campo, la combinación entre la movilización de la población local y la introducción de las “técnicas de la vida moderna”, los logros en la ampliación del sistema educativo, la aceptación por parte de los gobiernos y su transformación en planes nacionales de acción. No obstante, miraban con preocupación la inestabilidad política de las naciones, los consiguientes cambios en el personal directivo, las bajas remuneraciones del personal nacional de campo y los bajos presupuestos asignados al Programa (ILO 1962, 104-106; Rens 1963).

El PIA se convirtió, con el tiempo, en una acción de cooperación técnica anclada al campo, a relativa gran escala (Martínez Cobo 1982, 14).¹⁹ Al evaluarlo, se señaló que uno de sus más grandes aportes fue facilitar a los gobiernos una herramienta flexible, que les permitiera diseñar acciones específicas, acordes con las necesidades particulares de cada comunidad. La herramienta fue refrendada en los procesos de posreforma agraria. De acuerdo con la noción de desarrollo comunitario, un conjunto de trabajadores de campo fueron capacitados como facilitadores de la integración de los indígenas, con lo cual se dotó de un sentido “moral” al trabajo de los técnicos (Martínez Cobo 1982, 59). Asimismo, la creación de intermediarios indígenas de la acción estatal se transformó en otra de las prácticas altamente difundidas en las acciones de mejoramiento social de la población rural, que perdura hasta la actualidad.

Junto a los logros indicados se oyen, sin embargo, voces críticas. Como veremos más adelante, uno de los cuestionamientos que en este momento abre el personal femenino de campo del PIA tiene que ver con la constata-

¹⁹ El PIA se articuló no solo a una política global de atención a los pueblos originarios, sino a una nueva modalidad en la actuación de los organismos de cooperación del sistema de NNUU: la asistencia técnica en el campo.

ción de que las mujeres no estaban siendo atendidas adecuadamente por el Programa (Vásquez y Villavicencio 1965). Las críticas externas concernían, en cambio, al hecho de que no se estaba atendiendo a poblaciones indígenas originarias ni promoviendo procesos de diversificación productiva (IEAG 1960). También, a que las acciones no eran integrales y se trabajaba en zonas muy dispersas, todo lo cual conspiraba contra la verdadera “aculturación” indígena, indicador de la integración (Comas 1959).

Otro terreno controversial de los resultados del Programa incumbía al uso de la estrategia de desarrollo de la comunidad, que también empezó a ser nombrada “autoayuda”. Seguir el debate permite vincular el desarrollo de la comunidad con el desarrollo económico de las naciones. Así, a juicio de algunos observadores, este procedimiento derivó en el enclaustramiento del Programa en la vida local y en su despolitización (Huizer 1967), lo cual inviabilizaba su objetivo de integración. Aníbal Buitrón (1961, 62), un experto de la Unesco que había seguido los pasos del PIA, consideraba que los indios andinos de las haciendas carecían de las condiciones para ser parte de un proceso de desarrollo de la comunidad. Ellos mostraban una profunda suspicacia y temor frente a todo lo extraño, elementos de la famosa “resistencia al cambio”. Este antropólogo insistía en que el desarrollo de la comunidad requería recursos financieros líquidos, para promover cambios en la economía local, con lo cual hacía un llamado a revisar el concepto. Agregaba que este tipo de intervenciones necesitaba insertarse en los programas de desarrollo económico nacional o, al menos, regional (Buitrón 1965, 53).

Años más tarde, la revista *América Indígena*, del Instituto Indigenista Interamericano,²⁰ dedicó un número a revisar las experiencias y el concepto de desarrollo de la comunidad, con la premisa de que sus logros habían sido magros. En el debate intervinieron, fundamentalmente, antropólogos de las Américas –Estados Unidos, Canadá, México y los Andes– a pesar de que el Programa continuaba vinculado a intelectuales europeos, sobre todo franceses. Charles Erasmus (1969) gatilló el debate, con su teoría acerca

20 El Instituto Indigenista Interamericano fue una instancia consultiva de asistencia técnica al PIA, en especial a partir de la década de 1960. Fue un punto de convergencia de especialistas del Norte y del Sur y un lugar de debates de las políticas indigenistas, hasta la década de 1970.

del desarrollo de la comunidad como reforzamiento de la existencia de sujetos “encogidos”, incapaces de mejorar sus condiciones de vida.

El desarrollo de la comunidad creaba un sujeto dependiente de las burocracias estatales y de los organismos internacionales, cuyo efecto era la postergación de potenciales revoluciones. Algunos autores subrayaron su carácter ideológico y utópico (Davis 1969), mientras que varios especialistas del sur de las Américas insistieron en su valor educativo y de integración (García 1968). Los antropólogos radicales resignificaban la “resistencia al cambio” de las poblaciones indígenas y campesinas, proponiendo que era una acción política deliberada, que les había permitido sobrevivir a lo largo de la historia. Los campesinos se resistían al cambio propuesto por los programas de desarrollo de la comunidad porque, al igual que las haciendas, esas iniciativas estaban en manos de los estados, controladas por las mismas elites que tradicionalmente los habían explotado, situación que creaba un marco de “desconfianza campesina” hacia ese tipo de intervención (Huizer 1973).²¹

El debate sobre el desarrollo de la comunidad, junto al ambiente pro-reforma agraria que ondeaba en América Latina a inicios de la década de 1960 y a las políticas de sustitución de importaciones, que ya se instalaban en la región, tuvieron un efecto en el PIA y en las decisiones gubernamentales, las cuales establecieron que las acciones para alcanzarlo integraran los programas de desarrollo económico del país.²² Con ello, los gobiernos, por un lado, enfrentaron los comentarios enarbolados contra el desarrollo de la comunidad, respecto a su incapacidad de vincularse con el crecimiento de cada una de las naciones y, por otro, crearon nexos con los incipientes procesos de reforma agraria.

Al mismo tiempo, estaban presentes en los países andinos rumores y suspicacias sobre el carácter imperialista del PIA, basados en la consideración de que su accionar traspasaba la soberanía nacional. Se abrió, así, la

21 En la década de los 60 un grupo interdisciplinario de estudiosos de los Andes se reunió para hacer un balance de los conocimientos sobre comunidad y hacienda en la región. Hicieron un llamado a realizar exploraciones históricas sobre estos temas, con el argumento de que las comunidades andinas no eran las herederas del incanato (Chevalier y Jorge 1966).

22 La OIT también reconoció que, para garantizar el éxito del Programa, este debía estar asociado con los programas de desarrollo económico (ILO 1962, 106).

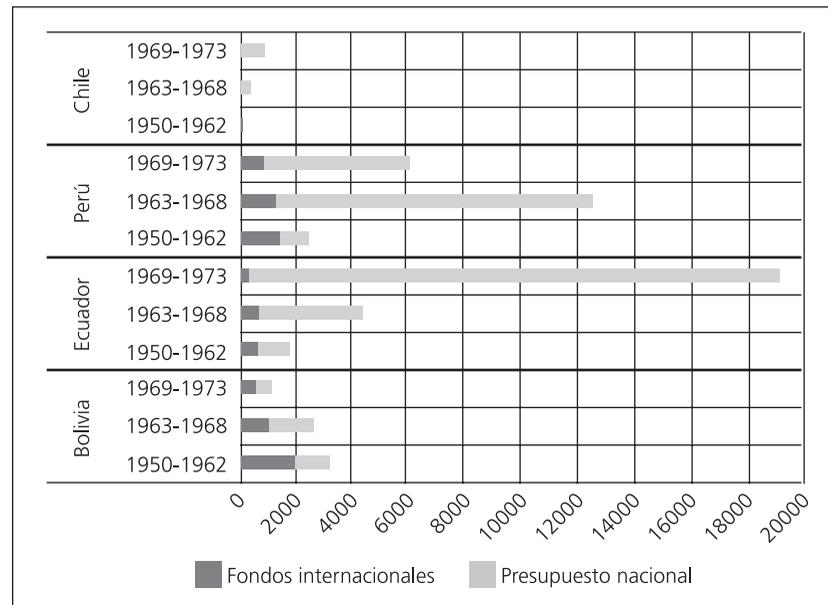
oportunidad de que los gobiernos no solo localizaran el PIA en los planes de desarrollo nacionales, sino que también se hicieran cargo de su dirección. Es en este marco que el PIA quedó adscrito a programas nacionales de integración, primero, y después, a programas nacionales de desarrollo campesino o rural en cada uno de los países. En ello convergen las nociones de desarrollo económico y desarrollo de la comunidad, lo cual propo- nía un encadenamiento entre el crecimiento económico, el bienestar social de las poblaciones y sus prácticas culturales cotidianas, que empezaron a ser calificadas de tradicionales.

Con estos cambios, la idea de la planificación del desarrollo cobró espe- cial interés en las naciones, al tiempo que la asistencia técnica internacional adquirió un carácter consultivo, antes que directivo, aunque también man- tuvo un rol de intermediación, para conseguir recursos de donación para las bases (Rens 1983, 56). Además de requerir personal en el campo, hacía falta hilvanar las acciones locales con asuntos relacionados con la econo- mía del país: el empleo, la productividad, la provisión de alimentos, entre otros. También hubo una trasmutación de los sujetos deseados por este tipo de intervenciones. Los pueblos originarios habían sido incluidos en las categorías de campesinos y habitantes rurales. De manera particular, se reconceptuó como población indígena originaria a toda aquella que necesi- taba acciones de integración (Rens 1963). Algunos funcionarios vincula- dos al PIA empezaron a utilizar la retórica de la teoría de la modernización para hacer legibles a los pueblos indígenas.

La idea de integración se mantuvo viva, pese al desplazamiento retórico y fue el tema de las discusiones del V Congreso del Instituto Indigenista Interamericano, desarrollado en Quito, en 1964. Los diversos ponentes coincidieron en que la integración era un asunto del desarrollo de las naciones (Aguirre Beltrán 1965a, 1965b; Rubio Orbe y Martínez 1965; Huizer 1967). De alguna manera, integración y desarrollo pasaron a ser sinónimos en este momento.²³ Con el propósito de enlazar el Programa con el desarrollo económico, los tres países andinos centrales solicitaron

23 Más tarde, el concepto de integración sufrió profusas críticas de parte de los antropólogos en la llamada Declaración de Barbados (1971). Este documento acusó a los estados de promover el etnocidio y el genocidio de los pueblos indígenas a través de sus iniciativas de integración.

Figura 1.5 Origen del financiamiento (en miles USD) del PIA (1950-1973)



Fuente: Rens 1983, 43-47.

créditos al Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Si bien nos resulta difícil precisar el presupuesto y los gastos efectuados por el Programa en cada una de las naciones, la figura 1.5 provee una imagen construida con datos proporcionados por la propia OIT.

Esta información nos revela que los años iniciales del PIA –su fase de experimentación– se sufragaron, preferentemente, con recursos de los organismos especializados de NNUU, bajo la modalidad de financiamiento de expertos y recursos de fondos especiales (preinversión), así como a través de pequeñas donaciones de contribuyentes privados (empresas y sindicatos europeos). Con posterioridad, al ampliarse el Programa, se expanden los gastos, con recursos provenientes de créditos externos solicitados por los gobiernos y conceptualizados por la OIT como recursos del presupuesto nacional. La misma misma figura muestra que Ecuador fue la nación que dispuso de mayores recursos, en especial durante el período 1968-1973. Le sigue Perú, cuyo mayor

interés en el Programa fue entre 1963 y 1968. Llamaron la atención los datos de Bolivia, donde se manifiesta un decreciente interés del estado. En este caso solo se mantienen las bases creadas durante el periodo de experimentación, sin incurrir en nuevos gastos y desistiendo con rapidez del crédito.

La articulación del PIA a los planes de desarrollo nacional tuvo una operación distinta en cada nación. En Ecuador permitió extender la cobertura al conjunto de la Sierra, mientras que en Perú los recursos de crédito se orientaron a profundizar el gasto en las localidades definidas en la fase experimental y a ampliarla hacia Tambopata (ILO 1970). Estos desiguales esfuerzos de ampliación y redefinición del Programa pusieron fin a su fase experimental, aunque la OIT mantuvo una campaña de búsqueda de recursos y donaciones con la misma retórica inicial: la existencia de población indígena en los Andes, heredera del Imperio inca, que exhibía niveles de vida precarios de subsistencia y vivía aislada y ajena a la vida de sus naciones (OIT 1961, 3-4).²⁴ Es una imagen similar a la descrita por Mitchell (2002), al analizar los inicios del desarrollo en Egipto.

El encuentro entre los aspectos económicos del desarrollo y aquellos sociales y culturales de la población crearon las bases, a su vez, para establecer una imagen dual de las naciones andinas, con la equiparación de lo rural y lo indígena a un polo tradicional, opuesto a un polo moderno, simbolizado por la ciudad y la industria. Este es el corazón de las teorías de la modernización, que estaban en boga en Latinoamérica.²⁵ Según ese paradigma, algunas de las intervenciones de desarrollo trataban de cerrar las brechas entre ambos polos, instalando los carentes elementos modernos en el sector tradicional.

En dicho marco, sería la reforma agraria la gran protagonista de los cambios, pues debía entablar un proceso evolutivo hacia formas moder-

²⁴ El documento subraya que estos indígenas no son miserables y tienen un sentido de dignidad “que les distingue de otras razas más oprimidas” (OIT 1961, 97). Dicho lenguaje, en muchos sentidos, confronta las teorías de la modernización, que denigran lo indígena por considerarlo tradicional. Así, se mantienen vigentes disputas sobre la población del deseo y sobre el papel de intelectuales europeos y norteamericanos.

²⁵ Las teorías de la modernización, prevalentes en el mundo académico norteamericano –tanto en la economía, los aspectos psicosociales y, más tarde, el dominio político– han sido objeto de varios análisis y críticas respecto a su formulación simplista, a su carácter evolutivo, a la despolitización de los grupos subalternos y a sus contenidos masculinos (Scott 2011).

nizadas de cálculo económico y de confianza social. Pero más allá de los efectos modernizantes deseados, podemos decir que, a través del PIA, se había encontrado una manera de crear condiciones de bienestar social para la inasible población rural, con base en los recursos y acciones de desarrollo comunitario. El desarrollo, en calidad de enunciado general, se consolidó como una pieza de la gubernamentalidad (Foucault 1991) de las poblaciones indígenas.

Ajustes necesarios

Durante el segundo momento, la adscripción institucional del PIA y las maneras de nombrarlo se modificaron. Ello se encadenó a la necesidad de vincularlo con los planes de desarrollo nacional. En Bolivia el PIA pasó a ser parte del Plan Nacional de Desarrollo Rural y quedó articulado, desde sus inicios, al Ministerio de Asuntos Rurales (antes llamado Campesino). Perú formuló el Plan Nacional de Integración de la Población Indígena, al cual se sumaron varios programas que estaban en marcha en el país, incluido el proyecto Vicos, auspiciado por la Universidad de Cornell.

Tal vez el camino más errático fue el seguido por Ecuador, que primero estableció el Programa Nacional de Integración –nombrado muy pronto Campaña de Integración del Campesino a la Vida Nacional– y luego, el Plan de Modernización de la Vida Rural. Solo en la década de 1970 pasó a llamarse Programa Nacional de Desarrollo Rural, perdiendo con ello sus vínculos con lo que había sido el PIA. En esta misma década, la OIT también promocionaba el desarrollo rural y recuperaba su interés por el empleo (Ahmad 1970), desplazando su previo interés por el desarrollo comunitario.

El desarrollo y su expansión a las fronteras de los Andes

En el momento en que las bases de acción del PIA se reforzaron y expandieron en los países donde se constituyó y se ordenaron en torno al

desarrollo económico de cada nación, el Programa también se extendió hacia los países de la frontera andina. De esta manera, llegó a lugares particulares de Colombia (1960), Argentina y Chile (1961) y luego, de Venezuela (1964), donde se mantuvieron las acciones hasta mediados de la década de 1970.

La expansión obedeció a una serie de factores, entre ellos, la universalización de la experiencia, sistematizada en algunas naciones bajo las nuevas teorías de la modernización, pero al mismo tiempo, la intención de seguir los límites del Imperio inca (Métraux 1962, 1969). Entonces, era importante comprometer con el Programa a las naciones colindantes que habían integrado el incario. La propagación también se debió a la petición de asistencia y cooperación por parte de los gobiernos de estos países y al imperativo de extender los lazos de cooperación técnica y reubicar a los expertos vacantes. Era necesario el acceso a nuevas áreas de asistencia técnica, toda vez que los esfuerzos iniciales habían sido transferidos a las autoridades nacionales y varios de sus funcionarios se encontraban vacantes. David Girvan, Miguel Ángel Gordillo y Jaime Vela fueron tres funcionarios que trabajaron en Ecuador y luego los trasladaron a la zona de Arica, en Chile.

Al momento de la expansión, el Programa contaba ya con una experiencia acumulada y con procedimientos mucho más claros de cómo se debía operar. En Chile se ubicó en una organización de desarrollo regional, la Junta de Adelanto de Arica (JAA), que buscaba la integración de lo que llamaban “los pueblos del interior” de la norteña ciudad. En este caso, la retórica del Programa concibió a los poblados del interior como lugares de la tradición, en oposición a escenarios modernizados como las ciudades e industrias, retomando así algunos postulados de las teorías de la modernización. El lenguaje del desarrollo económico estaba instalado y naturalizado, pero lo que faltaba eran mecanismos que garantizaran la conexión de las poblaciones locales con este.

En realidad, los pueblos del interior eran localidades habitadas por población aimara, en la frontera con Bolivia y Perú. Esta población había estado sujeta a un exacerbado y violento proceso de chilenización, desde inicios del siglo XX, pero las autoridades mantenían sospechas sobre su

sentido de pertenencia a la nación, al tiempo que el estado no había logrado garantizarles los recursos de protección social, en especial de salud y equipamiento sanitario. Se trataba, según las autoridades, de una población nombrada siempre como chilena, que se mantenía aislada de la nación-estado y que aún exhibía prácticas tradicionales. La actuación del PIA, en este caso, estuvo concertada con los planes de desarrollo regional y encaró sobre todo el problema del aislamiento material de la población local. Por ende, estableció la construcción de caminos como la acción que les daría la conectividad requerida para su integración.

El PIA, el estado y las mujeres: una conjetura

Los documentos de producción del PIA, así como los estudios de caso en Bolivia, Ecuador, Perú y Chile, que recogemos en este libro, permiten constatar que la visibilidad de las mujeres indígenas ocurre en su intersección con el Programa, con la integración-desarrollo. Este discurso global incursionó en la vida de hombres y mujeres a nombre de los estados y, en tal sentido, se articularon integración-desarrollo, estado y género. En este libro nos enfocamos en las mujeres. El trabajo pionero de Arturo Escobar (1995) puso el asunto en discusión, al argumentar que el vocabulario de las “mujeres en el desarrollo” develó la cuestión de la mujer rural, a mediados de la década de 1970, como una cuestión de invisibilidad de su trabajo productivo, al tiempo que las acciones de desarrollo abrieron debates que intentaron sujetarlas a un régimen mundial de poder/saber.

El PIA, sin embargo, cuestiona la periodicidad y advierte sobre dos aspectos adicionales. De un lado, las mujeres indígenas son problematizadas tanto por su inhabilidad materna para encargarse de las generaciones futuras como por su conservadurismo y resistencia al cambio, pero también por su potencial político. De otro lado, esta problematización y las consiguientes acciones de corrección no lograron subyugarlas por completo ni al estado ni a un régimen global de poder/saber. Las mujeres y la población indígena, en general, mantuvieron un espacio de autonomía y un campo de maniobra política.

El lugar de las mujeres

La formulación del PIA, en manos del conjunto de misioneros, identificó algunos problemas que atravesaban las mujeres indígenas de los Andes y estableció al hogar-familia como el lugar al que se debía empujarlas y adscribirlas. En tal dirección, destaca las limitaciones que exhibían para ejercer sus roles maternos, junto a su conservadurismo y resistencia al cambio, lo cual configuraba un difícil campo de intervención (Naciones Unidas 1953a, 29-30).²⁶ Dichos aspectos remiten a los hogares, confundidos con familia, y a los cuerpos y mentes indígenas. La falta de acceso a la educación, a prácticas higiénicas y biomédicas y a una organización moderna de la vivienda y del hogar las limitaba en sus roles de educadoras de las nuevas generaciones y administradoras del hogar. Ello se reforzaba con su conservadurismo, que conspiraba contra las propuestas de cambio. De alguna manera, el argumento del conservadurismo sugiere que se consideraba que las mujeres tenían injerencia en la vida política de las comunidades, un aspecto que algunos funcionarios del PIA desarrollaron con posterioridad.

Los apéndices del informe de los comisionados dan detallada cuenta de algunos de los temas concernientes a las mujeres. Insisten en su extendido monolingüismo nativo; en su falta de educación y en su papel protagónico en la enseñanza de los hijos, en especial de las hijas; en la limitación que imponía la comunidad a su enrolamiento en el sistema educativo y, en caso de hacerlo, el rol que jugaba en su temprana deserción. Asimismo, analizan la existencia de una ecología comunitaria y hogareña insalubre y antihigiénica, todo lo cual ocasionaba una fuerte mortalidad infantil y maternal.

Esta mirada se complementa con la constatación de una ingesta calórica y proteínica baja, lo cual restaba fortaleza a los cuerpos. Asimismo, se asumía y deseaba la existencia de una organización familiar nuclear, con una fuerte autoridad paterna y con una división del trabajo por sexo, que limitara la sobrecarga de esfuerzos realizados por las mujeres (Núñez del

²⁶ Constatamos que no se problematizan sus condiciones de acceso al trabajo, en general, y a las haciendas, en particular. En esta dimensión, sus condiciones de trabajo no fueron puestas en discusión, lo que sí encontramos en el documento mundial sobre poblaciones indígenas (ILO 1953) y en la agenda de las organizaciones indígenas de la época (Prieto 2015).

Prado 1953a, 107 y 126; Rubio Orbe 1953, 154; Alcocer 1953, 225). Modificar esas realidades chocaba con lo que se calificó como conservadurismo de las mujeres: su oposición al cambio. Las visiones peyorativas de las mujeres son similares a las descritas por autoras que exploran el carácter masculino del desarrollo (Mohanty [1984] 2003; Scott 2011, entre otras).

Los problemas identificados fueron estimados en el diseño de las acciones de cada uno de los ámbitos de intervención. De tal manera, se propuso desarrollar un programa para la educación de la mujer. Como parte de él, en Ecuador se otorgaba un reconocimiento particular a aquellas escuelas que mejoraban la matrícula femenina (Prieto 2015), se promovía a normalistas y maestras (Rubio Orbe 1953, 190).

En el campo de la salud se propuso crear una red de servicios que hicieran medicina preventiva y curativa, formar promotores o auxiliares de salud en las comunidades, distribuir desayunos escolares y alimentos y desarrollar charlas y demostraciones para el uso de nuevos productos (Alcocer 1953, 235). En el campo de la organización social y la participación se recomendó establecer centros de madres y promover la participación de las mujeres en la vida de la comunidad, con lo que se amplió el reducido mundo doméstico. Así, al mismo tiempo que se las hacía entrar al hogar, se les expandían sus conexiones y sociabilidad, a través de las escuelas y la vida comunitaria (Zabala, esta publicación). Las mujeres quedaron excluidas, en cambio, de las acciones relativas al trabajo –diversificación de la producción, aumento de la productividad, acceso a recursos productivos, entre otros– a tono con el deseo no explicitado de que debían evitar este tipo de actividades, porque el excesivo esfuerzo realizado por ellas conspiraba contra la maternidad, pero también acechaba a la autoridad de los padres.²⁷

Es la suma de ese conjunto de acciones y omisiones la que nos permite argumentar que el propósito de la Misión Andina fue crear un hogar “moderno”, que albergara a una familia nuclear, cuya gestión debía estar en manos de la mujer, bajo la autoridad del padre. Este sería el lugar adecuado para la socialización de las nuevas generaciones. Se confirma así lo que pocos años más tarde Esther Boserup (1970) señaló como efecto discrimina-

²⁷ Estas intenciones recuerdan los procesos de devolver a las mujeres a los hogares después de las guerras en Europa y Estados Unidos, una conexión que aún requiere indagación.

dor del desarrollo para las mujeres, pues se soslaya su papel económico, se las excluye del trabajo productivo y del acceso a los recursos. Sin embargo, lo que queda sin analizar en esta y parecidas miradas es por qué el discurso global del desarrollo y de los estados requiere y busca domesticar a las mujeres que, en los Andes, estaban lejos de dedicarse solo a tareas domésticas. No obstante, se las intentaba colocar dentro de las viviendas remozadas, con una fuerte orientación maternal.

La respuesta que intentamos dar en este libro es que era la manera imaginada de civilizar e integrar verdaderamente a las poblaciones indígenas, pues se creaba con ello la cadena requerida para el “gobierno de los padres” (Elias 1998);²⁸ así como la cadena de individuación de los sujetos requerida por los estados.²⁹ Según veremos, la excepcionalidad del proceso, en referencia a las poblaciones indígenas, se origina al proponer el desarrollo como la tecnología para producir la integración y el bienestar, con un lenguaje y prácticas civilizatorias y racistas.

Descentrandó el lugar de las mujeres

Este imaginario no fue, sin embargo, de fácil instalación, tanto por las limitaciones que imponía el funcionamiento del Programa como por la política de funcionarias e intelectuales mujeres, así como de las propias indígenas.³⁰ Como hemos mencionado, las bases tuvieron dificultades para hacerse cargo de su propia agenda de trabajo. Por ejemplo, no fue fácil reclutar personal femenino, lo cual tenía una especial relevancia, pues se consideraba que los asuntos de mujeres debían ser tratados por mujeres.

28 Agradecemos a Mariaemma Mannarelli, en esta publicación, por haber traído al análisis del PIA la idea de Norbert Elias sobre el “gobierno de los padres” y referir formas parentales y privatizadas de la operación del estado.

29 La maternalización y domesticación de las mujeres de la ciudad, de distinta condición social, fue un deseo de los estados latinoamericanos a inicios del siglo XX (Guy 1998; Mannarelli 1999; Clark 2001, 2012; Mooney 2009).

30 Las evaluaciones del PIA muestran poco interés en sus efectos en la vida de las mujeres indígenas, aunque destacan como logros la extensión de los servicios de salud, educación y alfabetización, el trabajo de auxiliares de salud y promotoras sociales, el mejoramiento del hogar y la vivienda y la conformación de clubes de madres (OIT 1961).

Pese a ello, poco a poco se integraron maestras, enfermeras y trabajadoras sociales. Hacia 1959, por ejemplo, hemos estimado que en el equipo del altiplano de Puno había 37 funcionarios, de los cuales el 8% eran expertos internacionales. Un 35% estuvo conformado por especialistas peruanos, provenientes de sitios distintos a Puno, mientras que un poco más de la mitad era personal no calificado, de Puno y sus alrededores. Solo el 14% del personal eran mujeres: tres tenían formación universitaria y dos carecían de ella, incluida una partera de la localidad, entrenada por el PIA.³¹

El trabajo cotidiano de las mujeres profesionales de las bases dependía de los médicos, de los agrónomos o de los profesores. Ellas debían concertar el interés de la población local en el conjunto de acciones comprendidas en el Programa y, a la vez, acceder a las mujeres, para desarrollar sus propias acciones. Pese a estos esfuerzos, los funcionarios se quejaban a menudo de la resistencia de las indígenas al PIA (OIT 1961, 38). Esa será, justamente, la preocupación de un grupo reducido, pero pionero, de indigenistas y feministas, muchas de las cuales estuvieron articuladas al PIA.

En este marco, fueron funcionarias del mismo Programa quienes, desde posiciones indigenistas, explicitaron la necesidad de que este trabajara con las mujeres, de manera sistemática y en su conjunto, por ser ellas relevantes agentes políticos de la vida comunitaria (Vásquez y Villavicencio 1965).³² Se presume, así, que la resistencia al cambio es más bien una acción política deliberada, que pone en cuestión los fundamentos del Programa. La solución insinuada era que las mujeres debían ser parte central del conjunto de las intervenciones de desarrollo y que se debía reforzar su rol de intermediación entre el estado y las comunidades.

Marisol de la Cadena (1998) ha postulado que los pensadores y artistas indigenistas eran, en su mayoría, varones, con una mirada masculina y racial del problema indígena. Sin embargo, creemos necesario revisar ese planteamiento, pues desde inicios del siglo XX salieron a la luz pública

31 Excluimos del cálculo a los maestros y las maestras porque respondían, administrativamente, al Ministerio de Educación (Blanchard 1959).

32 Esta constatación es bastante similar a lo encontrado por Florencia Mallon (2005) entre las mujeres mapuches.

indigenistas, incluidas mujeres, que enarbolaron una cruzada por la proyección y la educación de hombres y mujeres indígenas. Muchas de ellas eran maestras y trabajadoras sociales, quienes prepararon sus tesis de grado sobre temas relativos a las mujeres indígenas.

En Ecuador se ha explorado la relevancia de las maestras comunistas proindígenas en la formación de escuelas prediales clandestinas (Prieto 1978; Becker 2004). En Perú se ha mirado el papel de las mujeres en el grupo Tahuantinsuyo (Rénique 2004; Zegarra 2009). En Cusco, en 1949, en el marco del II Congreso Indigenista Interamericano, se debatieron algunos asuntos relativos a las indígenas y se logró que el Congreso formulara varias resoluciones en favor de su alfabetización y educación, para el “mejor desempeño de su función en la familia, como esposa y madre” (“Acta final del Segundo Congreso Indigenista Interamericano” 1949, 15-16). Para estas intelectuales peruanas, no solo se trataba del acceso a la escuela básica, sino a la enseñanza superior, a fin de que logaran una adecuada “preparación profesional en beneficio de su comunidad” (Márquez 1949, 308). Se propuso el mejoramiento comunitario, a través del trabajo social y se resolvió extender servicios de cuidado infantil en las comunidades, para que las mujeres adultas se pudieran educar (“Acta final del Segundo Congreso Indigenista Interamericano” 1949, 19). Más tarde, y siguiendo la experiencia de Bolivia, se expandió la política indigenista hacia las mujeres, recomendando a los gobiernos el reconocimiento de sus derechos ciudadanos (Comas 1954, 18 y 31).³³

En la siguiente reunión indigenista, en Quito, por iniciativa de funcionarias del PIA, se resolvió que los programas de desarrollo de la comunidad reconocieran de forma precisa a las mujeres y reforzaran sus roles comunitarios (Prieto 2015). Dichas preocupaciones se ampliaron y exploraron, de manera sistemática, en la década de 1970, en el mismo momento en que se constituía el campo de los estudios de la mujer.³⁴ De esta forma, las

³³ El interés por las mujeres indígenas es errático, aunque están por excavarse, de manera sistemática, las prácticas feministas de mediados del siglo XX en la región andina.

³⁴ Llama la atención que los esfuerzos por sistematizar los conocimientos iniciales de este campo desconocen la existencia de ese reducido grupo de indigenistas, así como de la producción de conocimientos por parte de las trabajadoras sociales. Estas omisiones pueden encontrarse, por ejemplo, el texto de June Nash (1986).

políticas indigenistas en pro de las mujeres dieron un espacio a maestras y trabajadoras sociales del PIA y de otras instituciones, para descentrar el lugar exclusivamente doméstico de las mujeres indígenas, debido a que se concebía que ellas tenían importantes fuentes de poder y eran trascendentes intérpretes políticas locales.

La idea sobre la politicidad de las mujeres se reforzó con los años, al sistematizar sus roles en la división sexual del trabajo, en la toma de decisiones familiares y comunitarias y como guardianas de la cultura. Abiertamente se criticó los programas de desarrollo que las domesticaban porque crearon un desbalance de poder en la vida familiar y comunal (Vásquez y Villavicencio 1964; Fortún 1972; Vásquez 1974; Núñez del Prado 1973). Estos enunciados fueron esgrimidos a nombre de las indígenas, en la misma dinámica ventrilocua a la que hemos aludido con anterioridad. Podríamos referirnos, entonces, a un proceso ventrilocuo de feminización del estado de bienestar, en maneras que difieren de lo descrito por Carol Pateman ([1998] 2006) y Wendy Brown ([1995] 2006).

Conclusiones

El relato del PIA evidencia que su puesta en escena tiene dos grandes vertientes de interpretación y de ordenamiento global de las poblaciones indígenas. Por un lado, la vieja preocupación de la OIT por las condiciones de trabajo de las poblaciones originarias, que calzaban de manera inadecuada en la categoría de trabajadores libres. Por otro lado, la creación de un nuevo espacio para una rebelde población originaria, vinculado al reforzamiento de sus lazos territoriales, en los Andes. Se trató de un proceso que inició en el periodo de entreguerras y en el cual tanto algunos países europeos como Estados Unidos buscaron tener un papel de conducción moral. En tal sentido, proteger a las poblaciones originarias no es un asunto que solo concernió a Estados Unidos ni se originó con la guerra fría. El período de entreguerras fue, para las poblaciones originarias, un momento en que los poderes mundiales constataron que su rol de trabajadoras tenía fuertes limitaciones y que se debía encontrar una nueva localización para

ellas. Con ese fin, se ideó mucho más tarde un paraguas flexible, lo que hemos llamado integración-desarrollo, que podía ser ensamblado de maneras particulares en cada nación y localidad.

Asimismo, resulta interesante entender cómo se va debatiendo y construyendo la idea de integración-desarrollo, hasta devenir en una herramienta apta para la administración de las poblaciones y de las mujeres indígenas. Hemos mostrado que en las naciones andinas el desarrollo queda tramado con las viejas nociones de integración y rehabilitación, en debate desde inicios del siglo XX. Lo expuesto revela, además, que la noción de desarrollo no es aceptada de forma pasiva por las naciones; es una idea que se ajusta localmente, como rehabilitación o integración, y que adquiere todo su potencial en el momento en que se encuentran dos de las facetas del desarrollo: el crecimiento económico de las naciones y la sujeción de las poblaciones, a través del desarrollo comunitario.

El desarrollo de la comunidad, precisamente, transfiere a las poblaciones indígenas la capacidad de engranar los servicios estatales de bienestar en las comunidades. El rol de intermediación lo cumplirá un grupo selecto de comuneros y comuneras, al viejo estilo de la administración indirecta colonial. Pero son las mujeres, dada su localización y su empuje hacia el hogar, quienes tendrán la prerrogativa de rearmar la vida de la familia y los cuerpos indígenas. El propio PIA les propone esta encrucijada, al subrayar la necesidad de crear una familia y maternidad “modernas”. En tal sentido, el proceso del PIA abre la indagación sobre el carácter masculino de la formación de los aspectos de bienestar del estado.

La misma idea de desarrollo aparece como un procedimiento fluido e inestable, a lo largo de la formulación y operación inicial del PIA. Argumentamos que se estabiliza solo cuando los estados nacionales conectan dos de sus dimensiones: los vínculos con la población y el alcance de su crecimiento económico, lo que ocurre a inicios de la década de 1960. Fue durante la operación del mismo Programa, entonces, cuando la noción y las prácticas de desarrollo se estabilizaron y sistematizaron como una tecnología de administración de las poblaciones originarias de los Andes. Y fue en este contexto en el cual se precisó una política particular, en torno a la mujer indígena.

El PIA, según hemos visto, no constituyó solo una “imposición externa” o “imperialista” de cómo administrar a las poblaciones indígenas. Se fue tejiendo con las institucionalidades del estado y fue creando un nuevo mensaje de dominación, con la idea de autoayuda o autosujeción, de forma que se articuló a la formación de los estados nacionales andinos. Más allá de un debate y discurso global, constituye una ventana para entender las formas en que se teje el aparato estatal de bienestar, en el medio rural, junto a la sujeción de las poblaciones indígenas y, de manera especial, de las mujeres. Dichos aspectos los exploramos en los siguientes capítulos.

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 anularon, a las autoridades tradicionales, como los *jilakattas* (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 traducían 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 gravidez. 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 ciudadanización 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 ciudadanas, 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.

Capítulo 3

La Misión Andina en Ecuador: doble delegación femenina y sentidos de estado

Mercedes Prieto y Carolina Páez

Durante la primera mitad del siglo XX, en Ecuador, la presencia del estado en las poblaciones indígenas localizadas en “comunidades libres” fue delegada a intermediarios públicos y privados, que operaron de forma esporádica y fragmentada. Esas formas de operación o eventos estatales buscaron crear un *habitus* (Bourdieu 2007) que estableciera sujetos de estado y no una institucionalidad o sistema burocrático de incidencia cotidiana. Tal ejercicio implicó una suerte de administración de excepción: un proceso de estatización parcial que desplegó importantes espacios de autonomía, pero también de indiferencia o prescindencia de las poblaciones indígenas (Prieto 2015). La tendencia se modificó, en parte, durante la segunda mitad del siglo XX, al existir mayor densidad en el sistema institucional estatal, junto a nuevas modalidades de delegación.

En este capítulo indagamos sobre la cronología y contenidos del PIA, llamado Misión Andina en Ecuador (MAE). Nos detenemos en algunos aspectos de su burocracia, con el propósito de analizar los sentidos de estado presentes en sus relaciones con las mujeres quichuas de las comunidades libres de la Sierra central, las cuales se vincularon de manera incompleta con las haciendas y mantuvieron estrechas relaciones con los centros parroquiales, por razones administrativas-políticas, religiosas y festivas.

Entre las nuevas modalidades de delegación destaca lo que proponemos como “doble delegación femenina”,¹ que da cuenta de cómo el estado, a

¹ Esta propuesta está inspirada en la idea de “administración de poblaciones”, desarrollada por Andrés Guerrero (2010), y en la noción de “estado por delegación”, planteada por Christopher Krupa (2010).

través de la Misión Andina, encargó primero a las trabajadoras sociales la intervención en sujetos y cuerpos indígenas y después, las mismas trabajadoras conformaron un grupo selecto de mujeres comunitarias, que dio continuidad a la estatización de estos sujetos. El doble movimiento crea una interfaz entre mujeres indígenas y burocracia estatal, que constituye un escenario fértil para indagar sobre los sentidos de estado. Nos preguntamos, a la par, en qué medida la doble delegación femenina logró romper la relativa autonomía previa de las comunidades indígenas o si se reiteró una tensión entre autonomía y prescindencia de las poblaciones indígenas en el horizonte estatal.

De esta manera, reflexionamos sobre dicha tensión y proponemos que la cadena femenina de intermediación estatal está dibujada por los sentidos y las emociones, creando un complejo sistema de traducción en el cual la noción de respeto juega un papel articulador. Esa operación del estado, sin embargo, no se asemeja a las propuestas de Wendy Brown ([1995] 2006) y Carol Pateman ([1998] 2006) en referencia a la feminización del estado de bienestar. Más bien se trata de crear en las comunidades enclaves femeninos estatales, descentrados. Estos se tejen en una oscurecida frontera entre la burocracia y la población; una feminización selectiva de instancias estatales de carácter móvil, que sujetan parcialmente a las mujeres indígenas.

Localizamos el capítulo, entonces, en los aspectos subjetivos con que opera la burocracia estatal, los cuales entran en tensión con la lógica burocrática racional de operación del estado, explicada por Weber ([1922] 1977). La mirada weberiana, entre otros aspectos, asume que el estado se construye fuera y por encima de la sociedad, estableciendo una frontera imaginaria entre ambos (Mitchell [1991] 2006). Esta constitución otorga al estado un sentido poderoso de centro, casi sagrado (Krupa y Prieto 2015), desde el cual emana un mensaje de dominación y sujeción, unitario y organizado, que copa toda forma de organización social y da preeminencia a las normas e instituciones, locus de donde irradia el poder del estado (Sharma y Gupta 2006; Krupa y Nugent 2015).

Cuestionar ese predicamento de la lógica estatal implica colocar la mirada en otros escenarios de la vida social, como aquellos de negociación y cercanía de la burocracia con la población. También destaca el carácter relacional del estado, desplegado, en este caso, en la interfaz entre buro-

cracias y sujetos tocados y convocados por él. Buscamos observar en tales escenarios los significados y efectos que las rutinas, objetos y lenguajes usados por la burocracia producen en la población. También, cómo esta se engrana con el estado, que pretende hacerse presente en la vida cotidiana de las personas (Hansen y Stepputat 2001; Sharma y Gupta 2006).

Desde una perspectiva similar, se han estudiado las intervenciones de desarrollo (Ferguson 1990; Escobar 1995; Gupta 1998, 2012), destacando sus efectos inesperados, pero, sobre todo, el rol instrumental de las burocracias en el ejercicio del poder estatal. Los autores mencionados argumentan que las burocracias contribuyen a crear una representación despolitizada de la vida social, al definir los problemas sociales y sus soluciones como asuntos de carácter técnico. Pero no solo eso: según estos estudios, la parafernalia del desarrollo tiende a reproducir la pobreza, pues impide que los recursos lleguen a los lugares deseados. Esta maquinaria no parece ser, tampoco, un aparato neutral y apegado a la lógica racional, a cargo de la realización de un supuesto interés general, representado en el estado, como lo propusiera el mismo Weber ([1922] 1977). En vez de ello, se comporta como un instrumento del estado.

Proponemos que, al categorizar y clasificar a la población, las instituciones estatales reconocen y otorgan acceso a recursos, al tiempo que establecen mecanismos de vigilancia y control sobre los sujetos.² Se trata de miradas que mantienen la figura del estado como un ser todopoderoso, cuestionadas por acercamientos que lo descentran y reflexionan sobre las formas de autosujeción de las poblaciones (Li 2005; Krupa 2010; Krupa y Nugent 2015; Prieto 2015, entre otros). Estudios recientes sobre la burocracia indígena en el estado revelan que sus prácticas y discursos no son necesariamente una pieza más del engranaje del poder estatal central, sino que su presencia abre nuevos desafíos y debates para y sobre el estado (Radcliffe y Webb 2015).

Concordamos con la idea de que las burocracias son piezas deliberantes del poder estatal y tienen la capacidad de traducir, de formas sorprendentes,

² Esta burocracia administra archivos y registros de población, distribuye políticas y programas sociales, asigna recursos, despliega la fuerza policial y militar, recolecta impuestos, persigue y penaliza a los individuos.

las abstractas disposiciones oficiales, formuladas en los centros de poder, en términos que proporcionen sentidos a las comunidades representadas. Ese trabajo de traducción, en el caso de la MAE, es desarrollado en los encuentros cara a cara con la población indígena. Está marcado por discursos que circulan globalmente, como aquellos relativos a la integración, al desarrollo y al trabajo social. A su vez, estos últimos conforman las bases conceptuales y prácticas para delegar el estado a representantes comunitarios.

El recorrido por la literatura sobre burocracia nos permite enriquecer el análisis sobre el *performance* de la doble delegación estatal, subrayar los sujetos y objetos mediadores entre el estado y la población indígena, así como la traducción local a los sentidos de este. Así, la administración de las poblaciones indígenas aparece tejida en una compleja red global. Argumentamos que trabajadoras sociales, promotoras indígenas, regalos, servicios, conceptos e ideas integran un complejo sistema de intercambios globales que dan sentidos al estado. De manera particular, las trabajadoras sociales cumplen un importante rol de traducción local de este y de la integración y desarrollo. En conjunción con las promotoras comunitarias, elaboran y disputan un sentido del estado a través de la idea de respeto y de la distribución de servicios. Reconocemos la noción de respeto como una categoría usada tanto por las trabajadoras sociales como por los y las indígenas, que permite imaginar al estado y a los discursos globales como una oportunidad de futuro, pero también como un riesgo de reiterar amenazas y sentimientos de engaño en el presente, de manera similar a lo encontrado por Poole ([2004] 2009) en Perú. El horizonte de futuro abre las puertas a disputas de sentidos, a enarbolar un terreno de autonomía y, también, de prescindencia de la organización social cotidiana de las comunidades que estuvieron relacionadas con la Misión Andina.

Misión Andina del Ecuador

En el primer capítulo de este libro trazamos el recorrido del PIA, sus contenidos, conceptos y enfoques. Indicamos que estuvo articulado a un estudio de gran envergadura sobre las condiciones de vida y trabajo de las

poblaciones originarias del mundo y a una misión de expertos de NNUU, liderada por la OIT. Esta se enfocó en los países andinos centrales: Bolivia, Ecuador y Perú, con el objetivo de formular una propuesta de intervención social en el terreno.

A la apertura y participación de Ecuador en la iniciativa debemos entenderla, también, como parte de la recomposición de la nación, luego de haber perdido una importante porción de su territorio en un conflicto armado con Perú (1941). Esa disrupción propició una amplia coalición política y movilizó al conjunto de la sociedad ecuatoriana en torno a la integración de la población indígena, concebida tanto en términos económicos como políticos y morales. El primer esfuerzo en tal dirección fue una masiva campaña de alfabetización y otra de higiene, pensadas como acciones de ciudadanía. Ambas buscaban ampliar la comunidad política y generar un sentido de pertenencia nacional y de adscripción estatal en el conjunto de la población ecuatoriana y, de manera especial, en los indígenas (Prieto 2004).

La elección del presidente liberal Galo Plaza Lasso (1948-1952) puso en marcha un proceso de afianzamiento de las capacidades interventoras del estado. Fundó un modelo de desarrollo que se asentaba en la exportación, la industrialización de las artes manuales y el fomento del turismo. A ello se sumaba la educación de la población, por medio de la planificación de políticas de larga duración enfocadas en el crecimiento económico y en la incorporación de las poblaciones al mercado, con un evidente interés en la integración de aquellos grupos que no se hallaban totalmente absorbidos por una lógica mercantil (Torre y Salgado 2008; Salgado 2008). Desde esta perspectiva económica, la atracción inicial del gobierno de Ecuador por el PIA se engrana con la idea de la diversificación productiva de las comunidades indígenas, que había sido propuesta como estrategia para su integración económica (Prieto 2008). Especial atención se había prestado a los textiles, razón por la cual el Ministerio de Previsión Social emprendió iniciativas para mejorar, industrializar y exportar la producción artesanal y las artes manuales (Cordero Crespo 1958; Misión Andina 1964, 1966, 1967a, 1967b).

En el afán de modernizar y administrar a las poblaciones, desde la institucionalidad del estado, el mismo Galo Plaza promovió la aplicación de un censo de los hogares en 1950, cuyos resultados debían orientar la inter-

vención estatal, sobre todo en los territorios rurales. El evento, junto a la bonanza económica producida por la exportación de banano, generó una gran expectativa hacia el progreso del país, pero también el descontento y la sospecha de nuevas cargas tributarias entre los indígenas. Ello obligó al Presidente a ratificar su compromiso de integrar a la población indígena a través de mecanismos estatales, fuera del cerco de los terratenientes. Estos últimos se encontraban en un proceso de asedio por parte de sus trabajadores, los huasipungueros, quienes presionaban por sus salarios. El proceso condujo, varios años más tarde, a la expedición de una primera normativa de reforma agraria (1964). Todas estas acciones dejan las puertas abiertas para reforzar la política de integración y, consiguientemente, para negociar la operación del PIA.

En el posterior mandato presidencial, del populista y conservador Velasco Ibarra (1952-1956), se firmaron los acuerdos concernientes al PIA con los funcionarios de NNUU. Este gobierno agregó una dinámica a la puesta en marcha del Programa: la participación de la Iglesia católica en los procesos de integración de los indígenas. Ya a mediados de la década de 1930 existía una liberación de las restricciones impuestas a la institución durante la época liberal, a inicios del siglo XX (Terán y Soasti 2006, 46). La Iglesia católica había recuperado espacios en el ámbito educativo y se había repositionado como rectora del orden moral de la sociedad (Goetschel 2007). Asimismo, se habían incorporado nuevas congregaciones, con el propósito de reevangelizar a la población indígena (Espinoza 2012). Un poco más tarde, la Iglesia católica promueve el trabajo social como el mecanismo para emprender acciones orientadas a mejorar las condiciones de vida de la población. Ratifica, con ello, la mirada moral a la reconversión de la nación y a la integración de los pueblos indígenas.

Cronología

Hemos establecido dos momentos en el accionar del PIA en las naciones de la región. El primero es su diseño y puesta en marcha, bajo la retórica de la integración, con intervenciones locales de desarrollo comunitario. El

segundo corresponde al desarrollo, con intervenciones ligadas a la dinámica económica de cada país. Estos momentos se reiteraron, con pequeñas variantes, en la vida de la MAE.

Integración, desarrollo de la comunidad y expansión. En Ecuador el primer momento transcurrió entre 1953 y 1964, cuando la MAE funcionó como un programa de acción relativamente autónomo, dirigido por un especialista internacional, aunque sujeto al Ministerio de Previsión Social y amparado en un acuerdo entre el gobierno y la Junta de Asistencia Técnica de NNUU. Se reiteró la retórica de la integración, nombrada “incorporación”, propiciando la expansión del Programa, junto al desarrollo de la comunidad.

En 1953 el gobierno de Ecuador firmó un convenio de asistencia técnica con la OIT, dirigido a “promover la incorporación económica y social de la población artesanal indígena dentro de la comunidad nacional” (Muñoz 1955 en Icaza Roldós 1955, 77).³ Dos años después se implementó el repertorio de los campos de acción del PIA y, con esta mirada, se abrió la base de operaciones de Riobamba, para atender a la población indígena de la provincia de Chimborazo. Allí el trabajo se inició con estudios monográficos de las comunidades, actividades de construcción y adecuación de escuelas comunitarias y monumentos cívicos, junto a la actualización de profesores en asuntos de educación fundamental. Incluyó labores de investigación y extensión agropecuaria, a través de huertos, entrega de animales y semillas genéticamente mejoradas; diversificación de la producción, a través de becas y de un taller de formación textil; atención de salud, mediante campañas de vacunación, dedetización, control de caries y educación sanitaria, así como estudios específicos de nutrición y vivienda.

Las acciones se organizaron a través de las escuelas que promovían el desarrollo comunitario, corazón de la educación fundamental. Su propósito era remediar el sentido de aislamiento de la población indígena de la serranía, lograr su integración económica y cultural. Pero la tarea más importante, a decir del encargado de la MAE, era “lograr un cambio de

³ En este marco, al año siguiente la OIT apoyó un taller de experimentación textil que existía en Quito, que capacitó a tejedores otavaleños, salasacas y natabuelas, cuyos productos fueron expuestos en Estados Unidos y Suiza y, posteriormente, comercializados (Misión Andina 1956).

actitud general de las comunidades indígenas y campesinas del país, sin imponerles planes preconcebidos desde arriba, sino planes hechos a base de la experiencia en la provincia de Chimborazo” (Luscombe 1957, 3). Eso se conquistaba, justamente, a través de los procedimientos para el desarrollo de la comunidad.

Sin embargo, el accionar inicial de la MAE enfrentó una serie de problemas: falta de colaboración de los organismos públicos, falta de recursos y, sobre todo, dificultades para “introducirse de manera eficaz y amistosa en la comunidad indígena, en razón a que se desconoce el idioma aborigen y por la resistencia del campesinado a la obra de la Misión” (Luscombe 1957, 4). Ello hacía urgente el trabajo de persuasión y convencimiento de la población, a tono con los principios del desarrollo comunitario y del trabajo social. Poco a poco, la resistencia se transformó en estrategias de negociación entre las partes, aspecto que retomamos más adelante.

La base de Riobamba estuvo formada, al inicio, por el director, que era un especialista internacional; un experto en educación fundamental; un ingeniero agrónomo; un médico asesor; dos profesores auxiliares, especializados en educación fundamental; un secretario; dos choferes; un carpintero; dos albañiles y un auxiliar de coordinación, en Quito. Junto a los y las docentes de las escuelas que dependían administrativamente del Ministerio de Educación, debían convocar alianzas y hacer trabajo de persuasión en las comunidades. Este permitiría desarrollar intervenciones en los campos de educación, sanidad, agricultura, vivienda, artes manuales, formación profesional, bienestar social y mejoramiento de las condiciones de trabajo (Luscombe 1957).

Luego de que se incorporaran al equipo un odontólogo, una enfermera, un especialista en saneamiento y las trabajadoras sociales, las acciones se extendieron a la formación de líderes, promotores sociales, auxiliares y artesanos. También se enfocaron a reorganizar las comunidades, mediante el establecimiento de cabildos, elegidos por votación universal.⁴ La formación de líderes y promotores recayó en población joven, abierta al cambio y a nuevas ideas. Por ejemplo, en 1960 se establecieron los comités de agri-

⁴ La MAE abrió un taller de formación textil en Guano y, posteriormente, el Centro Nacional de Adiestramiento de Técnicos y Formación de Líderes (Cefodat), en Guaslán (OIT 1961).

cultores, con el apoyo de los promotores sociales, en coordinación con la FAO. Esta forma organizativa debía facilitar la interlocución con el estado (Briseño 1960).⁵ El modelo se repite para las labores de salud y de mejoramiento del hogar. Los recursos del Programa provenían de fondos de la cooperación internacional y del presupuesto nacional (Rens 1983).

A finales de 1958 el religioso y funcionario de la MAE, Jorge Mencías (1958), propuso la idea de zonas, con el fin de concentrar el trabajo, articular mejor las comunidades vinculadas a la Misión Andina y densificar la presencia de funcionarios institucionales. Cada base podía tener varias zonas de atención, con sus propios equipos, que conformaban un sistema de redes conectadas con la oficina provincial. La propuesta, que fue aceptada por la MAE, coincidió con su expansión al conjunto de poblaciones serranas. La figura de zonas dotó de mayor alcance a la presencia institucional del estado en las comunidades. Fue con la nueva modalidad de organización que la MAE lanzó una campaña para crear nuevas bases de acción y replicar su accionar en un mayor número de comunidades. Así, se extendió a Saraguro (Loja) y a Ibarra (Imbabura); luego a Ambato (Tungurahua), Cañar (Cañar) y Cuenca (Azú) (Misión Andina 1964).

Desarrollo, nacionalización y disputas burocráticas. El segundo momento comienza en 1964, con lo que ha sido llamado “nacionalización” de la MAE. Esta se convierte en el organismo ejecutor del Programa Nacional de Desarrollo Rural, adscrito al Ministerio de Previsión Social. El programa, parte del Plan General de Desarrollo Económico y Social establecido por la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica, estaba dirigido por funcionarios nacionales (Cordero Crespo 1958; MPS y NNUU 1959; Misión Andina 1966, 1967a). El segundo momento culmina en 1973, cuando los restos de la Misión fueron absorbidos por diversos ministerios. Es una fase en la cual la acción de integración de la MAE se conecta con los programas de desarrollo del país. Además, existe mayor

⁵ A mediados de la década de 1960 el mejoramiento del hogar se consideró, además, parte de la triangulación de los servicios de extensión agrícola. Los otros dos puntos eran las acciones de producción y la organización de grupos comunitarios, con la modalidad de “clubes 4-F”, una apropiación de los clubes 4-H desarrollados en Estados Unidos y difundidos en América Latina por la FAO. Las “F” representaban: Felicidad, Fe, Fortaleza y Fecundidad, respectivamente (Arévalo 1967).

incidencia de la burocracia de planificación nacional en el diseño operativo de sus acciones.

El Ministerio de Previsión Social y la MAE crearon un comité ejecutivo de integración del campesinado a la vida nacional. Este sistematizó la experiencia adquirida por la Misión y reconoció la necesidad de atender tres dimensiones de la vida comunitaria, con el propósito de integrar a las poblaciones campesinas e indígenas al desarrollo nacional. La primera, implementar una red de servicios de bienestar social, encargada de los asuntos de higiene, salud, nutrición y educación para el hogar, con el concurso de auxiliares y promotoras comunitarias. La segunda, transformar la vida política comunitaria, a través de la socialización de nociones de democracia y deliberación y de la capacitación de jóvenes en cuanto a liderazgo y promoción social. La tercera, fomentar cambios en la vida económica, incorporando innovaciones tecnológicas que favorecieran el desarrollo de la agricultura, la ganadería, la artesanía y, por esa vía, los ingresos y el consumo de los campesinos (Misión Andina 1966, 1967a).

Con estas tres dimensiones, dirigidas a integrar al desarrollo económico y social del país a la población llamada ahora campesina e indígena, inició la nacionalización de la MAE.⁶ Paradójicamente, la mayor contribución económica para sostener la iniciativa provino, en ese momento, de créditos otorgados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), junto a una contraparte del presupuesto nacional (Misión Andina 1966; Rens 1983). Dichos apoyos externos, que se mantuvieron hasta que finalizó el Programa (según se desprende de la figura 1.5, ubicada en el capítulo 1) tienen una relevancia especial en el periodo entre 1969 y 1973.

El proceso de crecimiento territorial y de mayores recursos en manos de la MAE confirma y refuerza el empuje inicial dado por el gobierno de la época al establecimiento de un emergente tejido institucional estatal,

⁶ La nacionalización de la Misión Andina se efectuó por medio de un Decreto Supremo promulgado por la Junta Militar de Gobierno (1963-1966). La acción nos indica que la implementación del desarrollo, a partir de la relación entre los gobiernos nacionales y las agencias de NNUU, no estaba supeditada a la noción de democracia. La nacionalización materializaba la meta del PIA de transferir a los estados, gracias a la creación de una institucionalidad y burocracia especializada, las acciones de desarrollo (Gobierno del Ecuador 1964). Por otro lado, la idea de nacionalización se encuentra muy presente en los relatos de los funcionarios, como un hito que refiere al éxito del Programa.

para ocuparse de temas relacionados con el bienestar rural, enfocado en las comunidades. Dicho tejido se expandió, al incorporarse funcionarios y directivos nacionales, con el apoyo técnico de NNUU, PNUD y OIT y con los recursos financieros de la banca multilateral.

La complejidad que adquirió el Programa requirió un cuerpo administrativo y operador que abarcaba, en primera instancia, un consejo técnico conformado por el subsecretario de Previsión Social y Trabajo, un delegado del departamento técnico de la Secretaría General de Planeación Económica, el jefe del grupo asesor de la Acción Andina de NNUU y el director técnico ejecutivo de la Misión Andina. Luego estaba la dirección técnico-ejecutiva, un comité asesor de esta y departamentos de administración, operaciones, planificación y servicio médico social rural. Dentro de las bases, en sus respectivas zonas, se ubicaban los equipos de campo. El de desarrollo estaba constituido por una trabajadora social, un educador fundamental, un agrónomo y los auxiliares respectivos. El de salud y saneamiento, por un médico, un odontólogo, una enfermera u obstetra, un inspector de saneamiento y las auxiliares de enfermería. Por último estaban los centros de formación, con autonomía técnica y administrativa (Misión Andina 1966). Cabe señalar que el personal auxiliar y promotor estaba conformado por sujetos comunitarios, capacitados en los centros de formación de la Misión.

Durante esta fase, como parte del plan nacional de desarrollo del país –cuyas políticas rurales debían ser llevadas a cabo por la Misión– se implementó el proceso de reforma agraria. Este buscaba mejorar la producción y la productividad de la agricultura y la ganadería, pero, sobre todo, liberalizar a la población indígena cautiva en las haciendas. El reforzamiento de la MAE y la creación de un mecanismo estatal para atender la reforma agraria, a través del Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización (Ierac), fueron procesos que generaron continuas tensiones entre las instituciones, pues ambas debieron operar en las mismas localidades. No siempre estaban claras las tareas de cada parte; los funcionarios del Ierac disputaron con los de la MAE las atribuciones de cada institución.⁷

⁷ Tal es el caso del convenio para la ejecución de programas socioeconómicos entre la Misión Andina y el Ierac, a través de la Junta Central de Asistencia Social, en la hacienda San Vicente de Pusir.

Las disputas se intentaron resolver a través de diseños burocráticos, organigramas, delimitación y reubicación de funciones ministeriales, aunque permanecieron a lo largo del periodo.⁸ Ellas nos revelan una nueva lógica del funcionamiento de la burocracia estatal: la del “intercambio de dones” (Mauss [1925] 1990) o intercambio de bienes y servicios entre funcionarios y población, a partir de la cual podemos explicar la competencia de los funcionarios por el acceso a la población y a los recursos de administración (Van Crowder 1991).

Hacia el final de la vida de la MAE observamos un renovado interés en temas de participación comunitaria y de autogobierno. En el marco de un programa auspiciado por el PNUD,⁹ se impulsó la autogestión y la participación; se retomaron las nociones de integralidad y multisectorialidad que habían caracterizado sus inicios (Neef 1986, 34). Se previó la aplicación de una “comunicación horizontal” (Neef 1986, 76), que contemplaba crear redes cantonales e interprovinciales, en las cuales las comunidades asumirían un papel proactivo en el diseño y la toma de decisiones acerca de las acciones del proyecto, de cara a sus propias demandas. En ese momento,

Mediante el convenio se pretendía realizar el primer proyecto de asentamiento (“Convenio entre la Junta Central de Asistencia Social, la Misión Andina del Ecuador y el IERAC para la ejecución de programas socioeconómicos en la hacienda San Vicente de Pusir” [1964?]; Galecio 1964). La hacienda, ubicada en la provincia del Carchi, al norte del país, pertenecía en esa época a la Asistencia Pública. Ocupaba varios pisos climáticos y fue entregada en su totalidad a huasipungueros, arimados –a la familia del huasipunguero– y jornaleros, en el marco de la reforma agraria (González 1984). Los conflictos se reiteran en la documentación existente. Por ejemplo, en la creación, en 1966, del “Grupo de trabajo sobre problemas campesinos” (1966-1968) o en la “Solicitud de traspaso de las haciendas Pesillo, San Vicente de Pusir y Colta Monjas a favor del IERAC” (1966).

⁸ El “Acuerdo 6124”, del 28 abril de 1966, buscaba establecer cuáles eran las atribuciones y procedimientos de los funcionarios del Ministerio de Previsión Social, incluida la Misión Andina. Incluso definía quién tenía la potestad de firmar oficios, cuál funcionario estaba a cargo de qué actividad y supeditado a qué departamento ministerial.

⁹ En 1967 la Misión Andina solicitó un fondo especial para continuar la ejecución del Programa, durante cinco años más. A principios de 1968 NNUU decidió mantener e incrementar sus contribuciones al PIA. El gobierno de Ecuador estaba decidido a ampliar el Programa a todo el país, frente a lo cual la MAE debía revisar su estructura institucional y sus enfoques conceptuales y de trabajo. El proyecto se denominó “Modernización de la vida rural” (Gobierno del Ecuador 1969). La MAE pasó a ser parte del Plan de Operaciones de Planificación de Programas Zonales para la Modernización de la Vida Rural en los Andes (ECU-28), auspiciado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la OIT (PNUD 1971). Esta intervención reorganizó las zonas establecidas por la MAE y se concentró en Carchi (Espejo, Montúfar, Tulcán), Imbabura (Antonio Ante, Cotacachi, Ibarra, Otavalo) y Esmeraldas (Eloy Alfaro) (Neef 1986; OIT 1973).

los campos de acción fueron: “Desarrollo agrícola, desarrollo comunitario, comercialización, artesanías y pequeñas industrias, cooperativas, comunicación, educación rural, salud pública y administración pública” (Neef 1986, 33).

La MAE, no obstante, perdió importancia como ente ejecutor de las políticas nacionales de integración y desarrollo de las poblaciones campesinas e indígenas. El golpe militar de 1972 coincidió con su declive; la nueva dictadura consideraba que se debía “acelerar el desarrollo de los sectores rurales” (Neef 1986, 30-31), frente a lo que convenía prescindir de la Misión. Según exfuncionarios de esta, entrevistados durante nuestra investigación, el nuevo gobierno no solo la consideró ineficiente, también la acusó de “comunista” (Aida Haro, entrevista, 2011) y de asignar cargos como cuotas políticas del anterior régimen (Juan León, entrevista, 2011). La última imputación sugiere el funcionamiento prebendal de la burocracia estatal. La Misión Andina realizó actividades hasta el año 1973, cuando fue absorbida por varios ministerios; el campo del desarrollo comunitario pasó a ser una oficina en el Ministerio de Agricultura y fue captado por las renovadas políticas de desarrollo rural integral.

A pesar de los conflictos y del decaimiento de la MAE, al momento de su cierre constatamos la magnitud de sus intervenciones. En 1969 atendía 269 comunidades y 176 mil personas. Mantenía siete bases, con varias zonas de trabajo y un amplio repertorio de acciones. Estas incluían la organización de la comunidad en el ámbito jurídico, cabildos, cooperativas, grupos agricultores, clubes de amas de casa y de jóvenes. La educación rural (escuelas y centros de alfabetización) también integraba las acciones, así como la salud y el saneamiento (reparación, protección y fomento de la salud). El servicio social rural se enfocaba al mejoramiento del hogar y la economía doméstica. El fomento agropecuario comprendía el otorgamiento de créditos, la extensión agrícola, los huertos familiares y escolares, la forestación y reforestación, los centros agrícolas demostrativos y el riego. El fomento artesanal operaba mediante pequeñas industrias domésticas. Por último, la MAE formaba a dirigentes y promotores sociales, adiestraba a técnicos, desarrollaba obras comunales y construcciones (Misión Andina 1967b; Gobierno del Ecuador 1969).

Campos de acción: educación y salud

Hemos mencionado los complejos y amplios campos de acción operados por la MAE, la cual intentó una intervención envolvente y totalizadora. También, que el trabajo y la dinámica de la Misión se instalaron en un momento de paulatino repliegue del sistema hacendario y del consecuente reordenamiento de los poderes locales. En tal sentido, postulamos que la MAE buscó recrear una comunidad indígena corporativa y trasladar el tejido estatal al ámbito comunitario, descentrando con ello la vida de la parroquia y reubicando a los intermediarios mestizos de los centros parroquiales (Mencías 1962; Casagrande y Piper 1969). De alguna manera, la Misión ayudó a llenar el espacio vacante por la recomposición de la hacienda. Existe una importante literatura que postula la delegación del estado en los terratenientes, quienes aparecen con atribuciones para la administración de las poblaciones indígenas (Guerrero 2010; Krupa 2010). En otras palabras, la Misión Andina fue una respuesta a ese efecto de vacío, pues en las comunidades no existía un tejido institucional o mecanismos localizados y estables que proveyeran servicios de bienestar. Los asuntos políticos y de resolución de conflictos habían sido absorbidos por los poderes parroquiales, incluidos los terratenientes, los curas y tenientes políticos.¹⁰

Con el propósito de ahondar sobre el accionar de la MAE, hemos seleccionado dos de sus campos de acción: la educación y la salud. Asimismo, hemos escogido la labor de las trabajadoras sociales, para observar las relaciones entre el Programa y la población. Los equipos incorporaron a las trabajadoras sociales, con un cometido central en la apertura de las acciones de la Misión y en los ámbitos de higiene, mejoramiento del hogar y economía doméstica. Ellas tenían la tarea de mejorar las costumbres, hábitos y comportamientos, para así transformar la vida y combatir la resistencia al cambio y los vicios morales que impedían el desarrollo de las comunidades indígenas.

La aparición del campo del servicio social rural, en el que se formaron las trabajadoras sociales, así como las acciones públicas y privadas de bien-

10 En la documentación producida por el “Grupo de trabajo sobre problemas campesinos” (1966-1968) y en el decreto de “Deberes y atribuciones de los funcionarios y ministerios” (s.f.) podemos observar que este vacío se intentaba superar a través de una serie de ensayos burocráticos estatales.

estar y de desarrollo, deben comprenderse dentro del proyecto generalizado en la región de incorporar al indígena a la vida nacional (María Regina 1958). El despliegue del servicio, a cargo de las trabajadoras sociales de la Misión Andina, disputó nuevamente a la Iglesia católica la atención de la población del deseo, mas no desde el control político y económico, sino desde la provisión de servicios de bienestar. De forma particular, las trabajadoras sociales asumieron las actividades que las religiosas pertenecientes a la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, conocidas como Hermanas Lauritas,¹¹ realizaron en las comunidades indígenas, durante la implementación de las primeras bases de la MAE.

La educación de las mujeres en Chimborazo. La Misión Andina en Chimborazo atendió inicialmente a las comunidades aledañas a Riobamba y, con el tiempo, abarcó la zona norte, que comprendía los sectores de San Juan, Cajabamba y Guano. A mediados de la década de 1960 contaba con un equipo de 29 personas, entre las que destacan tres profesores, tres trabajadoras sociales y cinco profesionales relacionados con el campo de salud y saneamiento. De esta base dependían, además, el centro de formación artesanal de Guano y el centro de formación de Guaslán (Misión Andina 1964). Atendían a 86 comunidades, con una población sobre los 40 000 habitantes, el 22% de la población rural de Ecuador (Dubly 1969c, 28). En 1967 se amplió la cobertura a nuevas comunidades, estableciendo lo que se denominó la zona sur, desde donde se atendía a los anejos de Alausí. En ese momento llegaron a atender 75 comunidades (Misión Andina 1969b).

La educación de las comunidades constituyó una de las principales acciones de la MAE, que adecuó, construyó y puso en marcha escuelas. Con

11 En dicha confluencia de actores podemos observar que la Iglesia católica juega un papel relevante. Por un lado, el estado, a través del Ministerio de Previsión Social, intenta rivalizar con los terratenientes por el control de las poblaciones nativas. En esta disputa, la Iglesia se posiciona como un actor fundamental, sin el cual el estado supuestamente no podría incursionar en las comunidades (Mencías 1958). Por otro lado, la Iglesia católica reconfigura sus mecanismos de atención a las poblaciones rurales. Tal es el caso de la creación del Instituto Campesino, en 1961, en la provincia de Imbabura. Su presidente era el obispo de Ibarra, quien negoció con el Ministerio de Previsión Social la asignación de recursos para aplicar programas similares a los de Misión Andina, cofinanciados por organismos como Cáritas (“Instituto Campesino” 1961).

la premisa de involucrar a la comunidad en el reconocimiento de sus propias necesidades y en el diseño de proyectos, fomentó la ampliación de la matrícula.¹² En efecto, la demanda de educación integraba el repertorio de interés de las poblaciones indígenas, según se desprende de algunas solicitudes recibidas por la función legislativa (Prieto 2015).

La formulación de los programas educativos del PIA previó acciones particulares para mejorar la matrícula de las niñas indígenas (Rubio Orbe 1953, 190), para lo cual era necesario transformar la noción de los padres de familia, quienes consideraban que las mujeres debían priorizar el trabajo en el hogar y el cuidado del ganado. La instalación de la tecnología de educación en las comunidades estuvo condicionada a la matriculación de las mujeres (Vásquez y Villavicencio 1965, 5). Los objetivos de educarlas fueron variados, sin embargo, podemos ubicarlos en dos direcciones. La primera fue establecer cuerpos aptos para manejar el hogar; sujetos capaces de reproducir nociones sobre su administración, sobre la higiene, la puericultura y la alimentación. La segunda, facilitar la operación de los servicios del estado, delegando en las mujeres la representación de este en las comunidades y fomentando transformaciones en las nuevas generaciones, como el mecanismo reproductor de un *habitus* estatal.

Parte del componente de educación rural de la Misión fue construir infraestructura para la educación y la alfabetización (Misión Andina 1964). Los centros educativos estuvieron acompañados de otras tecnologías y discursos, como la implementación del desayuno escolar, preparado por los padres y madres de familia, la creación de huertos para la enseñanza del cultivo de hortalizas y su incorporación en la dieta familiar y la creación de centros de alfabetización de adultos (Misión Andina 1962).¹³ Además de ello, desde las escuelas se fueron integrando los diversos componentes: salud, nuevas tecnologías y mejoramiento del hogar.

12 El balance de 1969 estipulaba que la MAE había construido 132 escuelas y tenía 311 profesores. A las 195 escuelas a su cargo había asistido un promedio anual de 12 981 alumnos. Un promedio anual de 2994 niños y niñas indígenas había recibido almuerzo escolar (Gobierno del Ecuador 1969).

13 En 1968 se habían implementado 98 centros de alfabetización, a los que asistía un promedio anual de 1667 adultos, apoyados por 85 profesores (Gobierno del Ecuador 1969).

La Misión Andina desempeñó un importante papel en la universalización de la educación en zonas rurales. El programa de educación rural operaba a través de acuerdos con el Ministerio de Educación y con organismos seccionales, tanto para la construcción de escuelas como para la dotación de profesores. La idea era posicionar a las escuelas como ejes articuladores del desarrollo de la comunidad y de cambios socioculturales de comuneros y comuneras (Misión Andina 1967a). Además de proveer la infraestructura, se buscaba reorientar la escuela hacia las necesidades de los campesinos y de la población rural, para continuar lo que se había conocido como escuela nueva o educación fundamental.¹⁴ El punto de inflexión estuvo en la formación de profesores y la supervisión y coordinación entre las diversas acciones educativas.¹⁵ Esta modalidad recibió el nombre de escuela rural práctica o fundamental.

La formación de profesores buscaba capacitar a maestros indígenas especializados, quienes debían procurar la integración económica, social y cultural de los y las indígenas, respetando sus “valores intrínsecos” (Garcés et al. 1965, 104-5). Desgraciadamente, las propuestas no esclarecen cómo se articula la integración y el respeto a los valores indígenas, lo cual abre múltiples alternativas de interpretación. Consideramos que dicha ambigüedad yace en la formulación teórica del PIA. Apoyada en una comprensión relativista de la cultura, esta deja abierta la posibilidad de interpretar, llevada a cabo sobre todo por el personal de campo, encargado de formular los proyectos específicos en cada comunidad. Nos interesa, de manera especial, uno de esos ámbitos de interpretación: el ejercicio de la maternidad

14 La escuela nueva era la base del programa para las escuelas rurales (República del Ecuador. Ministerio de Educación Pública 1959). Las finalidades de tal orientación consistían en fortalecer la conciencia de la ecuatorianidad y el espíritu patriótico, cultivar la responsabilidad para robustecer la vida democrática, proporcionar conocimientos y destrezas fundamentales, defender y mejorar la salud, mejorar la vida en el hogar y contribuir al bienestar económico.

15 Pese a estos esfuerzos y al papel articulador de la escuela rural, la inestabilidad en la creación de procedimientos burocráticos y pedagogías especializadas fue criticada por el experto en educación rural Luis Abernoiz, de la Unesco, quien manifestó preocupaciones por los mecanismos de institucionalización de la educación rural en el estado (Abernoiz 1969). Se refirió, por ejemplo, a la falta de designación presupuestaria para que la Misión Andina pudiera pagar a los maestros. Sin embargo, el presupuesto designado al ámbito educativo era solo una de las aristas en las dificultades económicas a enfrentar. Según la Misión Andina (1969a), se atendía al 64% de la población del país con una designación del 0,62% del presupuesto nacional.

de las mujeres indígenas y su desempeño en la dimensión social y comunitaria.

Beatriz Vásquez y Gladys Villavicencio (1965) interpretaron, a partir de su experiencia en Chimborazo, que las mujeres debían ser educadas para encauzar su capacidad de agencia y mejorar su desempeño materno. Las dos trabajadoras sociales consideraban también que las indígenas debían ser aliadas de los programas de desarrollo, para poder garantizar su éxito. De manera análoga, otra trabajadora social, Teresa Espín (1965), sostiene que

la mujer influye en todas las actividades del hogar, encauza la educación de sus hijos, es decir su función es decisiva; luego es urgente que los programas de desarrollo eduquen y capaciten a la mujer para desarrollar sus aptitudes, lograr la igualdad de sus derechos cívicos que deben gozar, despertar intereses y hacer de ella un ente útil, ya que solo así conseguiremos una solución a los diferentes problemas (...) que se ocasionan en su mayoría por la falta de preparación y ubicación de la mujer para desempeñar eficazmente su papel dentro del hogar, la familia, la sociedad, etc.

La autora afirma, además, que las mujeres de las áreas rurales tenían un complejo de inferioridad, ocasionado por el olvido en el que se hallaban; complejo que debía ser transformado por medio de la educación. En la misma línea de Vásquez y Villavicencio, Espín sostenía que las mujeres requerían conocimientos de higiene, organización doméstica, nutrición y salud, para que pudieran cumplir de mejor manera con sus funciones en el hogar, entre las que se contemplaba la crianza y educación de los hijos.

La necesidad de educar a las mujeres indígenas se plantea tardíamente, en términos similares a la educación de las mujeres urbanas. La de estas últimas se empujó con la premisa de la modernización a partir del liberalismo, como señala Goetschel (2007). La diferencia entre unas y otras radicó en que la educación de las indígenas estuvo atravesada por una distancia cultural e idiomática entre maestras y educandos, por lo que parece impensable que las maestras rurales establecieran una esfera pública alternativa. En vez de ello, se instalaron como garantes de un proceso de desarrollo cargado de discursos civilizatorios, sexistas, paternalistas y racistas, enfocado a reordenar la vida

rural, la alimentación, la higiene y las prácticas relacionadas con los roles de hombres y mujeres en la vida familiar y comunitaria.

Pese a estas limitaciones en la escolarización femenina, la escuela generó un sentido de pertenencia a Ecuador (Burgos 1977, 330). Este se traducía en la enseñanza del “idioma nacional”, la gramática, la aritmética, las ciencias naturales, la educación cívica, el hogar, la salud y las actividades artísticas. Todos ellos, aspectos en los que los maestros rurales recibían apoyo, a partir de material pedagógico publicado por la Misión Andina, como el manual *La enseñanza de alimentación en la escuela rural* (Stefanini s.f.). El documento buscaba remarcar los cambios necesarios en los hábitos alimenticios, las buenas costumbres y la administración del hogar, para contar con una población higiénica, sana y fuerte. El trabajo de la Misión Andina se concentró en capacitar a los maestros rurales, a partir de cursos como el llevado a cabo en 1960, en el que participaron 50 profesores de las zonas de influencia de la Misión. El curso reforzó temas sobre salud pública, que incluían aspectos de saneamiento ambiental, higiene escolar y dental, enfermedades transmisibles, nutrición y educación alimentaria, mejoramiento del hogar, de la vivienda y de la dieta.¹⁶

La MAE incorporó nuevos productos alimenticios, como enlatados –carne y leche donadas por instituciones internacionales, distribuidas en las comunidades como recompensa por las mingas¹⁷ verduras, legumbres, cereales como el arroz y pan de harina de Castilla. Es plausible pensar que los contenidos y propósitos de estas acciones fueran similares a los que se habían aplicado, décadas atrás, en la educación laica del país: orientados a crear “seres disciplinados, sanos, fuertes y bien conformados” (Goetschel 2007, 120).¹⁸ El enfoque de la educación ligada a la salud parece haber sido considerado por los discursos de la MAE como parte del buen vivir

16 Ejemplos de esto son el “Curso de Nutrición y Salud Pública para maestros rurales” (1960) y el “Curso de orientación en salud pública y nutrición para maestros rurales de la Misión Andina” (1960).

17 Hasta 1968 la MAE había realizado 21 248 mingas en las comunidades de la sierra (Gobierno del Ecuador 1969).

18 Esta autora comenta, por ejemplo, algunos de los contenidos del difundido texto escolar *Hogar y escuela*, donde se aconsejan prácticas tales como “respirar el aire puro, ventilar las habitaciones, el lavado del cuerpo y de las manos antes de las comidas, la vacunación regular, la visita al médico y al dentista, así como tratar de prevenir y evitar la trasmisión de enfermedades” (Goetschel 2007, 126).

(Burgos 1977, 376). De esa forma, la educación cumplía con un amplio cometido de desarrollo de la comunidad, pensado desde la noción sistémica del PIA, descrita en el capítulo 1.

La salud en Imbabura. La instalación de la MAE en la provincia de Imbabura, en 1959, evidencia las pugnas entre los actores involucrados, las cuales dificultaron su establecimiento. En general, las tensiones se derivan de la oposición al Programa por parte de las autoridades tradicionales locales, así como de la propia población indígena. En una entrevista realizada por Alain Dubly (1969b), Rogelio Jaramillo, director de la base de Imbabura, comenta que algunos curas católicos, tenientes políticos y hacendados se oponían, inicialmente, al trabajo de la Misión. Sembraban rumores de diversa naturaleza entre los indígenas: expropiación de tierras por el estado, venta de hijos, intromisión de ideas comunistas, entre otros.

Jaramillo también da cuenta de formas de resistencia por parte de las comunidades. Relata que en el área de Carabela hubo un “levantamiento de brujas”. La zona era reconocida por su rebeldía: tenientes políticos y recaudadores de impuestos solían ser repelidos por los indígenas. Cuando la MAE se acercó para presentar el programa de servicios médicos, “las brujas levantaron a la comunidad”. A juicio del director de la base, en el área vivían alrededor de 17 brujas, que se dedicaban a las curaciones y tenían un reconocido prestigio. La explicación de los funcionarios de la institución a este hecho era doble: intereses creados por actores locales poderosos y rumores infundados como que la Misión buscaba “robar a los niños para venderlos en Estados Unidos” (Dubly 1969b).

La MAE solicitó apoyo a la Iglesia católica y, gracias a la gestión del obispo de Ibarra, se desvanecieron los comentarios. Rogelio Jaramillo afirmó que se había hecho amigo de las brujas.¹⁹ Situaciones similares se reportan en Tunibamba y en La Compañía. En esta última, se cuenta que la construcción de la escuela fue frenada por los indígenas, que destruían los cimientos, advirtiendo que el lugar elegido correspondía a un cementerio de fetos.

19 La experiencia de la Misión en Chimborazo ya había indicado la necesidad de lograr la confianza de los brujos, para que colaboraran con el médico y no se opusieran a su trabajo (Mencías 1962, 102).

Las comunidades fueron aceptando “poco a poco”, a decir de Rogelio Jaramillo, la presencia y las propuestas de la MAE. Un factor fundamental de la aceptación parece ubicarse en el contenido de las relaciones entre la Misión y las comunidades. En la memoria de los exfuncionarios era clave forjar “relaciones de amistad”, en las que se refieren a los indígenas como “amigos”. Así lo evidencia Jaramillo en el caso de las brujas. La estrategia, aparte de partir de la noción de respeto, propuso que se tendrían mejores resultados al capacitar a las brujas, con nociones de medicina moderna, en lugar de intentar transformar drásticamente sus prácticas (Dubly 1969b).

Al comienzo, la base de Imbabura estaba dividida en tres zonas. Ibarra atendía a las comunidades de La Rinconada, Santa Rosa, La Campiña, Paniquindra, Rumipamba y Angochagua. Otavalo servía a Quinchuquí, Carabela, Angla, Tunibamba, El Cerotal y El Morlán. El sector del Chota atendía a la población afrodescendiente. Más adelante se expandió hacia el sector de Cotacachi. En el período comprendido entre 1959 y 1963 esta base contaba con 11 funcionarios, además de los y las docentes y del personal comunitario, entre el que destacan, para nuestro interés, dos trabajadoras sociales, una auxiliar de enfermería indígena y tres profesionales de la salud (Misión Andina 1964, 8).

Las enfermedades, la higiene y la sexualidad de los y las indígenas eran inspeccionadas en el contexto de preocupación por la población. Sin embargo, la existencia de un hospital en Otavalo no suplía la carencia de un sistema de atención primaria y preventiva de salud (Parra 1969). Las acciones relativas a este ámbito²⁰ y al mejoramiento del hogar estaban articuladas en torno a la idea de higiene. Los mecanismos para difundir los nuevos conceptos fueron las visitas a hogares y escuelas, así como las demostraciones sobre alimentos, cuidados al recién nacido y vestido,²¹ reali-

20 De manera relativamente tardía, se elaboró un plan nacional de medicina rural (Parra 1969), que subrayó la alta mortalidad general y materno-infantil. Al mismo tiempo, se establecieron los déficits de recursos humanos y financieros para poner en marcha un plan de salud en el país, que mejorara las tasas de supervivencia.

21 El plan educativo para el mejoramiento del hogar rural en Chimborazo, según una trabajadora social (Jijón 1959, 57-59), incluyó acciones dirigidas a fomentar la higiene personal y la alimentación. Se implementó a través de talleres dirigidos a mujeres y niños, en los cuales se les brindaron nociones

zadas por las trabajadoras sociales. Asimismo, la atención de casos sociales generaba oportunidades para dar consejos a las mujeres. Se introdujeron nuevos especialistas, procedimientos y nombres para las enfermedades y para referir aspectos de la organización social, sobre todo en lo concerniente a la sexualidad.

Entre los intelectuales locales existía la idea de que los y las indígenas tenían una sexualidad “normal” y muy cercana a la naturaleza. Esas nociones se repitieron, en referencia particular a la zona de Imbabura. Por ejemplo, se reafirmaba la idea de que las mujeres no recibían información respecto a la menstruación y que la asumían como un hecho natural; que el niño campesino no necesitaba instrucción especial sobre temas sexuales porque su vida, tan ligada a la naturaleza y a la observación, hacía que se percatara por sí mismo de los hechos sexuales (INP e IEAG 1953, 221-2). Sin embargo, al mismo tiempo se empezó a hablar acerca de “vicios ocultos”, como la masturbación y la sífilis. Para algunos escritores, habían sido adquiridos por el contacto con los mestizos de Otavalo (Rubio Orbe 1956, 205); para otros, eran producto de la falta de educación y moral cristiana (Maldonado 1966; Paredes 1966) o, como adelantábamos, un efecto de la falta de conocimientos y acceso a la biomedicina. Al menos dos aspectos vinculados con la sexualidad causaron conmoción entre las trabajadoras sociales: la sífilis y el aborto.

La MAE emprendió iniciativas para palear la enfermedad. Tal es el caso de la campaña de prevención de sífilis realizada en la Rinconada,²² una comunidad bilingüe que tenía organizado el cabildo, pero no registra la existencia de un club femenino. Esta había mostrado apertura hacia las

de limpieza del cuerpo, para mejorar la salud y ganar dignidad. La necesidad de la higiene se sustentaba en la idea de que se rehúye a las personas que huelen mal, en que permite trabajar y descansar mejor, garantiza la armonía del hogar y se controlan los agentes contaminantes.

22 Debemos indicar, sin embargo, que hay constancia de campañas para controlar epidemias, realizadas de manera muy episódica desde inicios del siglo XX. Eran eventos muy resistidos por los indígenas. En general, incluían el acompañamiento de la policía y, en muchas ocasiones, saqueos de animales y otros bienes. Encontramos varios reclamos de indígenas dirigidas al Congreso por el trato recibido de las instituciones de sanidad y pedir el mantenimiento de cuyes, reputados como portadores de peste bubónica (“Solicitudes de indígenas dirigidas al Congreso” 1942). Más contemporáneamente, el Servicio Ambulante Rural de Extensión Cultural (Sarec) y otras misiones rurales municipales realizaban episódicas campañas de higiene, en específico de dedetización, práctica que la MAE continuó realizando, con el apoyo del servicio de sanidad, pero sin participación policial (“Informe de la campaña integral de dedetización de la zona seleccionada por la Misión Andina” 1957).

iniciativas y actividades de la MAE, por lo que se caracterizó como una “comunidad demostrativa”. La gente vivía en chozas, sin ventilación, divisiones internas ni letrinas. La escuela había sido mejorada por la Misión, pero carecía de infraestructura sanitaria. En 1962 asistían regularmente a ella 59 niños; allí recibían desayuno escolar, apoyado por los padres y las madres. Junto a la escuela había un pequeño puesto de salud o posta sanitaria, que estaba a cargo de una indígena que había sido entrenada en un curso de auxiliares de enfermería (Misión Andina 1962).

La campaña para prevenir la sífilis inició en agosto de 1965, con base en información proporcionada por sucesivos censos familiares y muestras de sangre²³ tomadas a 265 personas (más de la mitad de la población) entre los 12 y 70 años. El resto se resistió, por temor, por dolor, por creer que se vendería la sangre o que su cuerpo se debilitaría (Paredes 1966, 69). Una vez identificados los casos, comenzaron las acciones educativas, a través de visitas familiares y seguimiento de casos. Mediante dichos mecanismos se explicaba en qué consistían las enfermedades venéreas, cómo se transmitían y cuáles eran sus consecuencias. Este conjunto de gestos y lenguajes era nuevo para la población.

Mientras, el aborto intencional, según el registro de Maldonado (1966) y Paredes (1966, 74), se realizaba mediante el uso de vomitivos para arrojar al feto. La bebida llamada “agua para abortar” se conseguía en Angochagua, proporcionada por una indígena que cobraba entre 80 y 100 sucres, más obsequios. Entregaba dos dosis: una contra el primer pago y la otra, 15 días después. También se masajaban el vientre para destruir a la criatura, pero cuando se encontraban ya de dos o tres meses. Formas de aborto por maltrato a las mujeres también las registra Rubio Orbe (1956, 350) en Punyaro. Asimismo, la existencia de abortos que bien pueden ser involuntarios es reportada en la evaluación de Alain Dubly (1969b). El diario de campo del autor registra, por ejemplo, el seguimiento a 44 madres atendidas por la MAE en la parroquia de Ilumán.

Educar y capacitar a las mujeres requería, a su vez, que los nuevos discursos y tecnologías fueran incorporados a los repertorios y prácticas co-

23 Esta información muestra que una amplia proporción de la población sufría afecciones neuromusculares y neuroarticulares, provocadas por el trabajo de alfarería. También existía alta incidencia de parasitosis, bronquitis y anemia (Casares Torres y Cevallos 1963, 15).

munitarias, a través de un efecto dominó, iniciado en las mujeres. Un espacio fundamental para ello fueron los clubes femeninos, lugares propicios para el encuentro de mujeres y su adiestramiento. En 1963 existían solo cuatro clubes femeninos en la zona de Imbabura, un número que creció poco con el tiempo, pese a la importancia que se le otorgaba. Los clubes buscaban la capacitación de las mujeres para una mejor participación en los programas de desarrollo. Según Villavicencio (1968, 955-6), pese a la precaria situación social de la mujer indígena en su comunidad, estos pocos clubes permitieron visibilizar sus intereses y tareas en la vida comunitaria. Fueron, sobre todo, núcleos de difusión de nuevas prácticas de vestido, alimentación y vivienda, así como escenario propicio para la formación de líderes femeninas y trabajadoras comunitarias como las auxiliares de enfermería. De esta forma, existió un ejercicio de delegación por parte de las trabajadoras sociales, hacia las mujeres indígenas.

Estado y delegación: las trabajadoras sociales

La Misión Andina fue pionera en aplicar en Ecuador lo que se llamó desarrollo de la comunidad. En su accionar confluyeron la noción de respeto existente en el repertorio político indígena con nociones científicas, morales y civilizatorias, provenientes del *corpus* conceptual del servicio social. Su dinámica contemplaba intervenciones sobre la producción –para buscar mejoramiento, diversificación e innovación tecnológica– la biomedicina y los servicios de salud, la construcción de escuelas y la educación fundamental, el mejoramiento del hogar y la organización social. Como veremos en esta sección, las intervenciones intentaron restituir un orden moral y establecer formas de bienestar entre las poblaciones originarias.

El Programa estableció al menos tres nuevos escenarios en la vida comunitaria: las escuelas, las postas de salud y los clubes, incluidos los femeninos. Al mismo tiempo, reforzó y resignificó los cabildos, los hogares y el trabajo individual y colectivo, por ejemplo, las mingas para construir obras públicas de beneficio comunitario. La estructuración y revisión de estos escenarios estuvo acompañada de estrategias de desarrollo de la co-

munidad, en las cuales las trabajadoras sociales jugaron un papel de enlace con el estado. En esta sección reconstruimos su incorporación a la MAE.

El trabajo social, que estuvo en manos de mujeres con formación universitaria, adquirió centralidad y fue “la punta de lanza” para que ingresaran a las comunidades los restantes miembros de los equipos de campo (Gladys Villavicencio, entrevista, 2012). Estas profesionales tenían la responsabilidad de viabilizar la oferta del conjunto del Programa, pero también el mejoramiento del hogar y la economía doméstica: pulir las costumbres y hábitos, para mejorar la vida y combatir lo que ellas entendían como vicios morales que impedían el desarrollo de las comunidades indígenas. Dichos vicios estaban vinculados a disrupciones en la vida del hogar e inadecuadas maneras de cuidar los cuerpos. Se trataba, así, de promover una intervención moral y civilizatoria. La misión de las visitadoras no era, sin embargo, crear prácticas culturales enteramente nuevas en el ámbito rural, sino perfeccionar la cultura existente (Villafuerte 1948).

Hemos propuesto que la otra función de las trabajadoras sociales era mediar entre el estado y la población, según se desprende de los preceptos de las escuelas de trabajo social existentes en Quito. La preocupación por los problemas sociales, el carácter cientificista del proceso de secularización y el reposicionamiento de la Iglesia católica son los elementos que enmarcan la nueva institucionalidad del trabajo social en el país. En 1945 se crearon dos escuelas de trabajo social: la Escuela de Servicio Social Mariana de Jesús, vinculada a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Escuela Nacional de Servicio Social, vinculada al Ministerio de Previsión Social y Trabajo y a la universidad pública.

Experimentos de integración: el servicio social como mediación entre estado y sociedad

La formación de la Escuela de Servicio Social Mariana de Jesús surgió de la iniciativa de varias asociaciones de mujeres católicas (Araque 1959); la Escuela Nacional de Servicio Social fue creada por el Ministerio de Previsión Social y Trabajo (MPS 1951). Ambas sostenían que su praxis se fun-

damentaba en conocimientos y métodos científicos. La particularidad de la escuela católica es que sus principios estaban inspirados en las nociones de caridad cristiana, de amor al prójimo y de socorro material y espiritual a los más necesitados (Duarte 1949). Mientras, la Escuela Nacional fue diseñada para profesionalizar al personal de instituciones de asistencia pública del estado. Sus objetivos fundamentales eran investigar los problemas que afectaban al país y extender los servicios sociales (MPS 1951).

En la escuela católica la *episteme* del servicio social reunía ciencia y acción, con el principio de practicar el bien, según vimos. Su misión era lograr la relación cabal entre el individuo y el estado, en otras palabras, actuar como mediadora entre ambos. Según las mujeres católicas, el estado era responsable de otorgar, promover y vigilar el derecho a la realización personal, lo cual requería crear planes y prestar servicios. Las personas debían cumplir sus anhelos, ideales y misiones; en este sentido, el servicio social estaba encargado de conocer los problemas de los individuos y actuar sobre ellos (Duarte 1949). En la Escuela Nacional las estudiantes adquirirían la capacidad de comprender y tratar la conducta humana a través de conocimientos científicos y técnicos, entre los que podemos mencionar el manejo de la legislación social e información médica sobre las enfermedades más comunes en el país. Se aducía que la gente soportaba algún tipo de problema social o emocional, que podía ser resuelto gracias a su estudio, análisis y posterior cambio (MPS 1951).

A finales de 1940 las escuelas de trabajo social implementaron el servicio social rural. El desplazamiento a las zonas rurales buscaba conocer y resolver “el problema del indio” (María Regina 1958). Las trabajadoras sociales debían operar políticas de incorporación de la población indígena a la vida nacional, a través de la educación, la higienización y el cuidado de la moral.²⁴ En este contexto las mujeres reaparecen como las delegadas idóneas para restituir la moral y fomentar la participación de las poblaciones

²⁴ Velasco Ibarra, en su mensaje de 1944 a la Asamblea Constituyente, manifestó que había que “salvar al indio”, a través de la “técnica y la higiene para que apoye y contribuya a vigorizar la patria. Con gran sagacidad psicológica, con habilidad de recursos pedagógicos hay que ir, poco a poco, enseñando al indio lo que es la naturaleza, cómo se puede dominar la naturaleza, lo que es la geografía, la parroquia, la ciudad, la nación. Más tarde se descubrirá al sentido de la moral general y de los ideales abstractos” (citado en Terán y Soasti 2006, 51).

indígenas, como sujetos del estado. De alguna manera, ese predicamento las concibe como reserva moral de la nación, un tropo recurrente de los imaginarios nacionales, desde el siglo XIX.

La visitadora social apoyaba el trabajo del personal de salud²⁵ y, en el marco de la MAE, también el de los especialistas agrícolas y maestros. Ella debía “inculcar en los indios las principales normas de moralidad, higiene y buenas maneras” (González 1950, 10). Estaba a cargo de “curar” las enfermedades morales del cuerpo social, a través del cuidado del cuerpo, el vestido y la vivienda. El cuidado de las ropas, la ventilación de la casa y la separación de los animales domésticos eran temas recurrentes que necesitaban atención, por cuanto se consideraba que las precarias condiciones de higiene y salubridad estaban relacionadas con la condición de segregación y aislamiento del indio (González 1950). Se despliega, entonces, un complejo círculo vicioso de causas-efectos entre cuerpos inhábiles, sospecha moral y condiciones materiales precarias de la vida indígena, que alude tanto a aspectos biológicos, culturales y económicos como sociales.

Justamente, las trabajadoras sociales conceptualizaron el problema indígena en esas dimensiones: moral, asociada con la dignidad y la decencia; social, asociada con la precariedad e inhabilidad del cuerpo y, económica, pensada como explotación e injusticia (Villafuerte 1948; González 1950). La formación profesional que recibían no les permitía resolver transformaciones estructurales como el acceso a la tierra, pero sí podían acercar a las poblaciones a las instituciones estatales, desempeñando, con ello, su papel de mediación.²⁶ Mediante el apoyo que daban a maestros, médicos y agrónomos, debían preparar a los individuos y a las comunidades para que recibieran los servicios del estado, encarnados en los funcionarios (Gupta 2012).

Hemos señalado que durante este periodo el rol de las trabajadoras sociales era conocer el problema del indio y actuar como mediadoras entre el estado y la población indígena. Esa función la desempeñaban a través

²⁵ El equipo de trabajo del servicio social, al que se denominó “misiones”, estaba compuesto por un médico, una enfermera y la visitadora social (González 1950).

²⁶ Daban a conocer el Código de Trabajo (1938), la Ley de Comunas (1938), la Ley Orgánica de Instrucción Pública (1906), el Decreto de la Cámara de Diputados por el Mejoramiento de la Raza Indígena (1912) y exponían los avances del estado en la provisión de ese servicio: construcción de escuelas rurales, granjas escolares y misiones culturales (Villafuerte 1948).

de un ejercicio de traducción, en el que colocaban su propia interpretación del estado como servicios. El referente de dicha traducción, para la escuela católica, era el bien y el amor, que recogía un sentido de dignidad y respeto. El método de trabajo, denominado en la escuela de trabajo social “organización de la comunidad”,

primero, está basado en un concepto fundamental de la dignidad del ser humano en cualquier circunstancia, y en su capacidad para hacerse responsable de sus propias decisiones y conducta. Están basados, por otro lado, en un concepto cristiano del respeto del individuo y de hacer posible el desarrollo de la personalidad de cada uno (Wandenberg 1959, 38).

La idea de respeto colinda con el mandato de propiciar la autosujeción, que más tarde se llamó autoayuda, pues cada individuo debía hacerse cargo de sus propias decisiones. Si bien esta mirada es novedosa, pues ya no considera a los y las indígenas menores de edad necesitados de sujeción personal “exterior”, deslinda responsabilidades sobre la resolución de los problemas de esta población, al tiempo que canaliza su sujeción al estado.

Para la Escuela Nacional, en cambio, el referente de la traducción eran las normas, pero también la felicidad. Veían en el método de organización de la comunidad la oportunidad de vivenciar la dimensión emotiva de la vida comunitaria, lo que permitía: “profundiza[r] en los sentimientos indígenas y lo que para la labor propuesta tiene mayor importancia, captarnos su confianza y su afecto y realizar buenas relaciones con ellos” (Villavicencio y Granados 1960, 154). En este caso, las buenas relaciones y las normas daban sustento al vocabulario del respeto.

Si bien las estudiantes de ambas escuelas consideraban que el trabajo social era el medio por el cual la población indígena –a veces llamada “clase indígena”– iba a mejorar sus condiciones de vida y, por tanto, debía ser “extendido por todo el territorio de la República” (González 1950, 12), este había funcionado con la modalidad de experimentos y era eventual. El método de organización de la comunidad fue sustituido por el desarrollo comunitario, a finales de 1950, cuando ambas escuelas se vincularon a

la MAE.²⁷ En ese nuevo contexto, los preceptos del trabajo social se encontraron con una nueva tecnología de administración de las poblaciones originarias: el desarrollo de la comunidad.

Místicas y expertas: receta para la buena burócrata

En diciembre de 1958 el presidente conservador Camilo Ponce Enríquez se dirigió a los flamantes trabajadores de la Misión. Subrayó que

el indio y el montubio no son esclavos, ni siervos. Su problema es un problema de Estado, que hay que atender desde la legislatura y el ejecutivo. Escuelas prediales, encaminadas a conocimientos elementales de cultura general, de higiene, de agronomía, sin perjuicio de las del deporte y de ciertas transformaciones que haría bien en auspiciar la iglesia, para limitar primero y soterrar después las celebraciones orgiásticas con que se deshonoraba a la religión y se acaba con el ahorro y las sanas costumbres, sería poner en marcha una gran obra sencilla y práctica a favor de la raza aborigen.

Las escuelas de artes y oficios, una legislación adecuada, la formación de cooperativas, la colocación de manufacturas en el mercado exterior, el cultivo del sentido de responsabilidad y superación, harían inmenso bien a los artesanos y les devolverían el prestigio que antes tuvieron y la capacidad de lucha y de triunfo sobre las adversidades de la vida (Ponce 1958).

El presidente hizo gala de un discurso racializado, en el que los objetivos de la MAE enlazan el bienestar con la moral. La Misión tenía la potestad (y el deber) de extender los servicios del estado a los sectores rurales, especialmente a las comunidades indígenas libres. La tarea requería que el personal interiorizara pautas de conducta, valores y principios, como una ética de trabajo y una comprensión particular de lo social. Ya hemos indicado que los equipos de campo de la MAE eran los encargados de materializar el

²⁷ David Luscombe, funcionario de OIT y jefe adjunto de la MAE, contactó a ambas escuelas. Él consideraba que las estudiantes tenían sensibilidad social y podrían “abrir el camino” para que la institución llegara a las comunidades y ejecutara sus proyectos (Aida Haro, entrevista, 2011). Las zonas de trabajo de la Misión se convirtieron en centro de práctica de la especialización en desarrollo comunitario (Jijón 1959, 1).

proyecto de integración del indio a la vida nacional, por medio del programa de desarrollo comunitario.

El procedimiento se sistematizó durante la segunda posguerra, cuando NNUU lo definió como un esfuerzo de convergencia entre los recursos de la población y los estados, para contribuir al progreso nacional (Ander-Egg 2006). Los expertos de NNUU participantes en la MAE estaban comisionados para socializar esta tecnología. David Girvan, afrodescendiente proveniente de Jamaica, quien había perfeccionado un modelo colaborativo de desarrollo de la comunidad, fue contratado para promoverlo. Girvan realizó una serie de capacitaciones a los equipos de la Misión, a finales de 1958. Su trabajo, si bien giraba en torno a lo que hemos mencionado, requería una labor previa fundamental: potenciar la sensibilidad y empatía del personal de campo. El trabajo de sensibilización tenía que ver con una introspección sobre las razones por las cuales estaban enrolados en la acción, así como con el reconocimiento de la igualdad. El contexto en el que se desenvolvía el personal naturalizaba las fuertes jerarquías racializadas que se practicaban en la cotidianidad, frente a lo cual algunos trabajadores sentían inconformidad. Así lo podemos constatar en el comentario de Jaime Vela, director nacional de la Misión Andina en el periodo 1960-1962:

Yo, desde niño, participé con... conversábamos con campesinos indios, los indígenas, los indios que llegaban a la casa de mis abuelos. Entonces, [dentro de todo] ese interés de la infancia, motivado por cosas anecdóticas, solo una les cuento. Cuando era yo más jovencito, tal vez unos 18 años, la diversión de esos chicos, de esos muchachos patanes, era quitarles el sombrero a las indias, tirarles para allá, para que ellas vayan a correr. Un día agarré a uno de esos muchachos y le dije: “¿Por qué haces eso a esta señora?” Y fijate, me dijo: “No es una señora, es una india”. Para que vean la discriminación que había entonces entre el mestizo –porque este muchacho era un mestizo– y el vasallaje [en el] que se mantenía a la población indígena... Esas cosas, esas experiencias de la juventud, fueron creando un deseo de hacer algo (Jaime Vela, entrevista, 2011).

El trabajo intensivo con la subjetividad del personal de campo, realizado por David Girvan, buscaba fomentar un proceso de aceptación de la po-

blación indígena y posicionar un sentido de construcción de los estados desde abajo (Stepputat 2001; Chatterjee 2004; Jimeno 2004), a partir de los afectos. Según su criterio, el desarrollo de la comunidad implicaba un esfuerzo de construcción nacional y estatal, basado en la valentía, generosidad y entrega de los trabajadores del campo.

El trabajo debe considerarse como parte del programa de desarrollo nacional, social, económico, tierra y pueblo. Es un gran privilegio y una gran oportunidad de asociarse con este esfuerzo tan noble. Cada trabajador está participando en una forma importante en una campaña para construir un Ecuador mejor (Girvan 1958, 3).

El proceso para potenciar la aceptación procuraba sembrar en las conciencias un principio de igualdad: los trabajadores de la Misión Andina debían ver en los indígenas no solo seres iguales, sino sujetos pertenecientes a la misma comunidad política nacional. La ampliación de esta comunidad estaba planteada en términos de integración y desarrollo, lo cual solo era posible gracias al trabajo sacrificado y privilegiado del personal de campo, quienes debían manifestar una verdadera vocación de servicio. El trabajo en las comunidades debía ser entendido (y sentido) como un privilegio, para asistir a la población indígena y a las mujeres en su ingreso a la vida económica, social y cultural. El producto debía ser, según el director de la Misión Andina, que ecuatorianos “de toda clase racial, sin ningún discrimin, logren oportunidades iguales para usar sus talentos y capacidades por entero y para obtener una vida feliz y productiva, como justa recompensa a los esfuerzos que proporcionalmente hagan para conseguirla” (Luscombe 1958). Esta es una noción meritosa del cambio social, que rompía viejas prebendas articuladas con miradas racializadas a la población.

El personal de campo, continuaba diciendo el mismo director, debía desenvolverse de acuerdo con normas establecidas de conducta y comprender su experiencia de “apuro, indecisión, angustia, incomodidad” como una verdadera vocación, retribuida con el privilegio de producir cambios sociales profundos (Luscombe 1958). La mística del trabajo se ponía en práctica en la relación con las comunidades; los miembros de los equipos

debían dar a conocer las oportunidades, así como enseñar a crearlas. Las comunidades receptoras de la extensión de servicios estatales necesitaban aprender a usar sus talentos, recibir y usar los servicios “con gusto”, contribuir proporcionalmente a la vida nacional y al financiamiento del bien común, que debía realizar el estado, al igual que comprenderse a sí mismas como miembros iguales de esta, en condiciones, deberes y derechos.

El trabajo de la Misión Andina catapultó el axioma del servicio social de “ayudar a otros a ayudarse a sí mismos”, incorporándolo como principio de aproximación a la comunidad. Dentro de las relaciones establecidas entre los trabajadores de campo de la Misión y las comunidades, la noción de respeto jugó un rol preponderante. Al establecer “relaciones amistosas”, esta se convirtió en la bisagra entre el amor al prójimo y el derecho. Todo ello –y de manera especial, la vocación– conforma la noción de mística, que hace referencia al desarrollo de empatía hacia el trabajo social y comunitario, dedicado a los más necesitados, un ingrediente que genera compromiso emocional con la labor. Nos referimos a la mística inculcada por la Misión a sus trabajadores de campo, para llevar a cabo una labor humanitaria, sin ánimos de lucro: “Un espíritu de servicio a los más desfavorecidos” (Juan León, entrevista, 2011). Esta da cuenta de relaciones de cercanía y emocionales entre los distintos actores del desarrollo comunitario, lo cual cuestiona la lógica burocrática racional, con puestos de trabajo en oficinas y distancia emocional, propuesta por Weber ([1922] 1977).

Pero no solo eso: en la teoría política indígena, en el contexto del sistema de haciendas, la noción de respeto era –y sigue siendo– un concepto profundamente arraigado. Otorgaba sentido a los reclamos contra los patronos, ordenaba las jerarquías entre generaciones y trazaba un horizonte de bienestar futuro (Lyons 2001).²⁸ Creemos que el uso del lenguaje del respeto y los esfuerzos de su traducción local posibilitaron que los equipos de campo, precedidos por las trabajadoras sociales, lograran una aceptación parcial por parte de las comunidades indígenas. La idea de respeto fue, para el mundo indígena, un poderoso conector que dotó de sentido a la presencia concreta de las trabajadoras sociales y a sus propuestas de

²⁸ Esta noción es constitutiva de las prácticas contemporáneas de las mujeres indígenas (Prieto *et al.* 2010).

desarrollo comunitario, en la medida en que estas podían ser interpretadas, dentro del repertorio político indígena, como un deseo de bienestar futuro y de lucha contra las injusticias.

La técnica para aplicar el desarrollo comunitario, impartida por Girvan (1958), fue el segundo aspecto de la capacitación del personal de campo de la Misión Andina. Los equipos debían, en primer lugar, asistir a las comunidades en la identificación de sus necesidades. Seguidamente, direccionar las demandas comunitarias, al mismo tiempo que las reconocían, para enmarcarlas a través de sugerencias en las dimensiones del proyecto de integración a la vida nacional y que pudieran ser resueltas por el Programa. Por último, lo que constituía el punto neurálgico de este procedimiento: la creación de un plan de trabajo propuesto por la misma comunidad. Girvan (1958) insistió en que los planes de trabajo incluían desde el individuo hasta el país, representando, de esta manera, tanto mejoras materiales como el fortalecimiento de un sentimiento patriótico. Esto se refiere a la creación de un sentido de comunidad política y de un sentido de estado.

Antes de la llegada del equipo técnico, las trabajadoras sociales se desplazaban a las comunidades y residían en ellas por periodos de entre tres y siete meses (Gladys Villavicencio, entrevista, 2012). Ellas consideraban que la convivencia les permitiría ubicar mejor los problemas y aspiraciones de la población (Jijón 1959), generar en las comunidades una sensación de confianza hacia el Programa, la institución y su labor, además de establecer lazos de amistad (Villavicencio y Granados 1960). Durante su estadía organizaban charlas, mantenían conversaciones, realizaban visitas domiciliarias, encuestas demográficas, de educación, salud y economía. Aprovechaban para enseñar a las mujeres indígenas a “vivir mejor” (Espín 1965). Esa dinámica, así como el acceso a las viviendas para realizar su trabajo, cuestiona el principio weberiano sobre la separación del lugar de trabajo y de vivienda del burócrata (Weber [1922] 1977). El recorrido puerta a puerta significó que las burócratas ingresaran a la intimidad, llevando, así, el estado a los hogares.

Trabajadoras sociales y mujeres indígenas

La delegación estatal en las trabajadoras sociales sentó las bases para que entraran a las comunidades y a los hogares indígenas. Ese mecanismo fue posible debido a un proceso anterior de profesionalización de la asistencia social. El estado, al captar a un grupo de mujeres que habían adquirido conocimientos y destrezas metodológicas, dispuso de un vehículo para que su presencia en las comunidades fuera, si no permanente, más sistemática y menos eventual. Otro aspecto que apuntaló la delegación tiene que ver con la cuestión de la mística. La Misión fue más que una simple plataforma de inicio del trabajo en las comunidades, fue un centro de formación burocrática que hacía que el trabajo de las mujeres se basara en la noción de respeto al indígena, lo que nos sugiere que la extensión de los servicios del estado ocurrió a través de un canal afectivo.

Los lazos de cercanía creados por ellas ayudaron a elaborar diagnósticos comunitarios, a identificar las necesidades sentidas y a realizar una caracterización particular de la situación de las mujeres.²⁹ Esta comprende asuntos relativos a su falta de educación e higiene, a su exceso de trabajo y reducida remuneración, a su papel protagónico en la socialización de las nuevas generaciones y en la vida de la comunidad, etc. El lenguaje de los diagnósticos combina distintos *corpus* conceptuales, recibidos a lo largo de su formación profesional, pero también el vocabulario del sentido común. Nociones sobre los derechos de las personas y el respeto por los indígenas, junto a argumentos y sentimientos racistas marcados por sus consideraciones de género, son plasmados en estos escritos. Teresa Espín, en su trabajo sobre la comunidad de Shobol sugiere que

la mujer indígena carece de alimentación adecuada lo cual produce en su carácter psíquico consecuencias tales como la falta de seguridad en sí misma, una melancolía habitual y una actitud de recelo frente a los demás, particularmente fuera de su medio. Dadas las características de su sexo, la

29 David Girvan (1960) preparó una “Guía de trabajadores de comunidad”, donde da cuenta de los principios del desarrollo de la comunidad, de las políticas de la Misión Andina, de los métodos para abordar y penetrar en las comunidades, de la realización de diagnósticos comunitarios, la priorización de acciones y el plan de trabajo, entre otros aspectos.

mujer indígena es menos sociable que el hombre y está sujeta en su trabajo a exigencias que no puede cumplir sino con gran esfuerzo puesto que se le pide un trabajo igual al del hombre con una recompensa mínima” (Espín 1965, 46-47).³⁰

La descripción propone una relación entre la biología de la alimentación y las predisposiciones psicológicas y comportamientos tales como la inseguridad, la melancolía o el recelo; lo que presupone una mirada racial a las mujeres. Además, para la trabajadora social, los problemas de la raza se exacerbaban por su condición sexual, lo cual las hacía especialmente poco sociables, comparadas con los hombres. Las consideraba poco hábiles para la integración, lo que recuerda el aserto de que “las mujeres son más indias” (Cadena [1992] 1996).

Contamos, asimismo, con algunas descripciones de las experiencias de intervención, hechas por las propias funcionarias. La trabajadora social Helena Jijón (1959, 49) describe su esfuerzo para elaborar un plan de trabajo en la comunidad El Socorro. Reconoce que enfrentó grandes dificultades debido a la falta de discernimiento y capacidad para clasificar los problemas según la urgencia de resolución dentro de la comunidad y siguiendo el precepto de la MAE sobre ayudar a otros a ayudarse a sí mismos. Según Jijón, estas dificultades se podían explicar a partir de la internalización de los procesos de subordinación y explotación: “Dada la inanición ancestral en que vive [el indígena], el escepticismo que guarda para toda gestión de los extraños de su raza”.

Usando un vocabulario sustentado en la indigenidad y la raza, el relato explica los fallidos intentos de persuasión al cambio, debido a la socorrida asociación entre biología y comportamiento. Así, la “inanición ancestral” remite a una biología del pasado y a un estado actual decadente; mientras que el “escepticismo” habla de una reiterada historia que refuerza la desintegración. El texto insinúa la existencia de una distancia inconmensurable

30 El escrito contiene fotografías, de las cuales han desaparecido dos. La primera, inferimos por la leyenda que se trataba de una choza, gracias a la cual la autora graficaba las condiciones paupérrimas e insalubres en las que se encontraba. La siguiente foto ausente es la de las condiciones físicas y psíquicas de la mujer indígena. La leyenda dice: “Complejo, sufrimiento y servidumbre a la que está sujeta su raza nos demuestra la presente fotografía”.

debido a la raza. Estas formas racistas de interpretar la vida indígena e interactuar con ella fueron observadas por un funcionario de la OIT. Jef Rens (1961), después de un recorrido por las bases de acción del PIA en los países andinos, reportó que los y las indígenas aún desconfiaban del Programa, gracias al racismo del personal de campo. La aseveración no tiene, sin embargo, mayor desarrollo.

La mística de trabajo de estas funcionarias las habilitó para enfrentar las adversidades e insistir en su cometido de llevar los servicios estatales a las comunidades y civilizar a su población. Como ya hemos visto, se reconocía que las mujeres eran aún más resistentes y reacias al contacto con extraños, en su condición de guardianas de la cultura. Al mismo tiempo, llegar a ellas era imprescindible: se presumía que eran influyentes comentaristas políticas de su entorno y claves para el éxito de los programas de desarrollo de la comunidad (Vásquez y Villavicencio 1965). Además, la urgencia de llegar a las mujeres partía de la hipótesis de que el acceso a los servicios del estado demandaba sujetos “modernos”: sujetos informados por la biomedicina, la escolarización, la búsqueda del bienestar y del consumo.

Era necesario romper el círculo vicioso de la desintegración nacional, desde el hogar, desde la socialización temprana de los miembros de la familia (Wandenberg 1959; Espín 1965; Vásquez y Villavicencio 1965). Esto significaba, entre otros aspectos, reordenar el mundo doméstico: introducir a las mujeres al hogar y disminuir su exceso de trabajo en el campo, establecer una administración higiénica de los cuerpos y las viviendas, etc. Para ello existía un plan de mejoramiento del hogar. Por una parte, se entrenaba a las mujeres en la higiene del cuerpo y la vivienda, que incluía aspectos tales como el cuidado y baño del niño, la limpieza del cabello, la confección y reparación de vestidos, la preparación de alimentos nutritivos y la manera de conservarlos, la masticación de los alimentos, el arreglo y barrido de las dependencias de la casa.

Por otra parte, empujar a las mujeres a las casas, como una diferenciación entre el ámbito del hogar y el ámbito del trabajo, presumía que ellas tendrían tiempo y necesidad de nuevos vínculos y nuevas formas de socialización comunitaria. En tal sentido, el plan contemplaba también su alfabetización y escolarización, el fomento de emprendimientos económicos

y clubes de mujeres, para promover el uso adecuado del supuesto tiempo libre (Jijón 1959). A la par de reordenar el hogar, se buscaba crear nuevos espacios de socialización comunitaria, que compitieran con el trabajo en el campo. Eso nos permite identificar un anhelo latente por romper la vinculación de las mujeres indígenas con el resto de la familia, en actividades agropecuarias y, muchas veces, artesanales.

El hecho de que las trabajadoras sociales vivieran en las comunidades, hicieran diagnósticos, charlas, conversaciones y prácticas demostrativas resultaba insuficiente para su desempeño como enlace entre estas y el estado. El PIA trazó, desde su formulación, acciones tendientes a la preparación de un grupo selecto de indígenas, hombres y mujeres, en calidad de promotores sociales y auxiliares. Las trabajadoras sociales se comprometieron con la formación de las mujeres, como una manera de engranarlas en la propuesta de instalar el tejido institucional del estado en los hogares y en las comunidades.

A través de los diversos mecanismos y prácticas que hemos descrito intentaron sincronizar la cultura y las condiciones de vida y trabajo de estas mujeres, en consonancia con la tradición maternalista del estado, que posicionaba ideales femeninos domésticos (Goetschel 2007; Clark 2001), entrelazados en este caso con las peculiaridades de su raza e indigenidad. Todo indica que la exacerbación de los ideales domésticos estableció al hogar como el lugar adecuado para las indígenas, sometidas a la vigilancia de los padres, encarnados en el estado. Dicho ejercicio fue negociado fuertemente por las mujeres comunitarias, como veremos más adelante. Lo particular del caso es que, al mismo tiempo, las indígenas fueron delegadas del estado.

Intermediarias comunitarias: rehaciendo el estado

En esta sección describimos el segundo movimiento de la delegación estatal, que buscó engranar a las mujeres, pero, especialmente, a un grupo selecto de estas, en la provisión de servicios estatales. Observamos la formación de promotoras sociales, parteras y auxiliares de salud y las maneras en que fue negociada por las mujeres de comunidades pertenecientes a Chimborazo e Imbabura, al igual que las acciones de la MAE. Buscamos,

entonces, rescatar las voces de las mujeres, para entender cómo los sentidos de estado fueron refaccionados y reinterpretados por ellas.

Promotoras sociales y mejoramiento de la vivienda

El diseño del PIA previó la formación de promotores sociales, denominados inicialmente “dirigentes indígenas” y, en ocasiones, “promotores comunitarios”. Se trataba de seleccionar y formar a un grupo de personas para que desempeñaran el rol de “promotores para el desarrollo de las comunidades” (Buitrón 1953b, 277) en la fase de consolidación del Programa, cuando estuviera en plena operación. Para la selección, a juicio de los diseñadores, no eran relevantes factores como los niveles de alfabetización y escolarización, la edad y el sexo, sino las habilidades personales –capacidad de hacer– y, sobre todo, su aceptación en las comunidades. La formación del grupo estaría en manos de los diversos funcionarios de campo y se realizaría mientras atendían a las familias, sus parcelas y las comunidades. Se trataba de una formación *in situ* y práctica. Se previó que el proceso durara un año, durante el cual el aprendiz debía recibir un reconocimiento en dinero, equivalente al costo de oportunidad de su trabajo.

El proceso de formación era complementado por un programa de becas para matrimonios indígenas, para evitar la “discriminación entre los sexos”, pero también para proteger a las mujeres. Eran pasantías a lugares donde se pudieran observar avances significativos en el desarrollo de actividades similares a las propuestas por el Programa. Su propósito era doble: por un lado, promocionar el potencial de las acciones de desarrollo y, por otro, fortalecer la formación de promotores de las comunidades (Núñez del Prado 1953b, 279). Al igual que los programas de formación de promotores, los de pasantías y becas buscaban capacitar a personas estimadas en sus comunidades, que se interesaran por los problemas de estas. Se preveía enrolar al personal capacitado en diversas funciones: auxiliares agropecuarios, auxiliares de salud y parteras, promotores comunitarios y de desarrollo.

Las acciones de atención de salud requerían auxiliares. A juicio de los especialistas, los programas de este campo implementados en Latinoaméri-

ca y otros lugares del mundo eran caros y tenían rendimientos muy bajos. Se sugerían sistemas más baratos, interesados en el “hombre”, antes que en la tecnología. Una vez más, en este esquema era fundamental el apoyo y servicio de miembros destacados de las comunidades; miembros que tuvieran prestigio y la buena voluntad de colaborar (Alcocer 1953, 235). Asimismo, en la formulación del PIA las acciones de educación fundamental contemplaban becas para promotores y dirigentes indígenas. Ellos debían emprender en las comunidades las distintas actividades de las escuelas –huerteros, alfabetización, deporte– y participar en la evaluación de los materiales educativos, responsabilidad de cada centro (Rubio Orbe 1953, 215).

Como adelantamos, la educación fue una de las acciones de la MAE que interesó más a las comunidades. Su accionar en Chimborazo contó con el apoyo explícito de la Iglesia católica, incluso miembros de ella fueron funcionarios del Programa. En consecuencia, la educación del estado y la formación de promotores quedaron muy imbricadas con la enseñanza religiosa. Evidenciamos el especial interés que la Iglesia demostró en la educación de las indígenas en propuestas de intervención negociadas con la MAE. Una de ellas es la creación del Hogar de Nuestra Señora de Guadalupe, en Riobamba.

Resulta intrigante el interés de la institución religiosa en las mujeres indígenas, que podría derivar, creemos, de sus importantes roles domésticos y maternos, pero también de la constatación de su relativa pasividad en las prácticas religiosas. Federico Aguiló ([1979] 1985, 202-205), propone que la religiosidad *puruhay* de la región, al mismo tiempo que configuraba una imagen femenina de la divinidad (*pachamama* o madre tierra), asignaba a las mujeres indígenas roles pasivos y secundarios en las prácticas religiosas, lo cual abría un espacio de interés para su educación espiritual. Así, el interés de la Iglesia católica es doble: se fundamenta tanto en los roles maternos y familiares de las mujeres como en su desdibujada y confusa religiosidad.

Los términos de negociación entre la MAE y la Iglesia sobre el financiamiento del Hogar aparecen oscurecidos en los distintos registros. De un lado, Leonidas Proaño, obispo de Riobamba, relató que el Hogar no recibió apoyo directo de la Misión (Dubly 1969a). Del otro lado, si bien la MAE no financió el funcionamiento, según testimonios, proveyó raciones

alimentarias (Isabel Fonseca, entrevista, 2011). Para la MAE, este Hogar era un lugar donde adiestrar promotoras sociales, mientras que para la Iglesia, tenía la finalidad de formar catequistas y promotoras para sus programas sociales. La institución religiosa seleccionó a algunas jóvenes de las comunidades para que estudiaran en el lugar, en calidad de internas. El propósito de la experiencia era cambiar hábitos y costumbres, de manera que, cuando volvieran a sus comunidades, pudieran incidir también en la modificación de prácticas alimenticias, higiénicas y organizativas tanto de los cuerpos como del hogar. Jorge Mencías (1962, 148), cura y funcionario de la Misión, sostenía:

Queremos, ante todo, que sea un centro de formación integral para las jóvenes indígenas, en el que eleven su nivel de cultura, al mismo tiempo que asimilen mejores hábitos de vida, enciendan en su alma deseos de mejorar su triste condición humana traducida a concretos propósitos (...) Además, queremos que ellas sean después las protagonistas de la mejora de su raza, mejora igualmente concebida de un modo integral (...)

De manera concreta, se aspira a que en el Hogar aprendan a vivir mejor: en el vestido (que sea acomodado a las inclemencias de los páramos en que viven), en la alimentación (que sea suficiente), en la vivienda (que sea para seres humanos y no para alimañas). Se aspira a que sirvan a sus comunidades como catequistas, auxiliares en el trabajo de campo, auxiliares de enfermería y parteras.

De tal manera, se buscaba surtir a las mujeres internas de conocimientos básicos de escritura, lectura y quehaceres domésticos. Además, otorgarles un modelo de prácticas cotidianas que pudieran aplicar en distintos campos: sus propios hogares, los centros de salud, las escuelas y la vida de la Iglesia, como madres, auxiliares de salud, promotoras comunitarias y catequistas. Por encima de todo, se trataba de generar capacidades para administrar el hogar, reforzar el compromiso con el bienestar de sus comunidades y su capacidad para recibir los servicios del estado. En este último sentido, la iniciativa del Hogar coincide y se suma a los propósitos de intermediación de las trabajadoras sociales, que ya hemos descrito.

El procedimiento para enseñar nuevas y “buenas” costumbres implicaba que las jóvenes tuvieran la experiencia de un Hogar con reglas y ho-

rarios definidos; con espacios segregados para cocinar, dormir y estudiar; con higiene, prácticas alimenticias y nutricionales adecuadas. En efecto, tenían horarios relativamente estrictos, en los cuales se combinaban el aseo personal y de la vivienda, las oraciones, la atención a clases, el estudio, el bordado, el cuidado del vestido y la preparación de alimentos tanto para las internas como para las monjas. Las clases incluían matemáticas, lectura (inicialmente en quichua y luego en castellano), economía doméstica, primeros auxilios y corte.

La hipótesis era que, cuando regresaran a sus casas, las jóvenes ejercerían influencia en sus familias y comunidades para modificar no solo los aspectos religiosos, sino las prácticas de la vida hogareña. De esa forma, estarían preparadas para enrolarse en los designios de la Misión y de la Iglesia católica. En palabras de la hermana Isabel Fonseca, se suponía que exigirían a sus padres “cambiar las costumbres y vivir decentemente”.³¹ Este grupo de mujeres podría cerrar el círculo de la estatización de la población, encomendado a las trabajadoras sociales, ya fuera haciéndose cargo de su propia domesticación y de ciertos servicios o manteniendo el hilo de una burocracia y un estado esquivo y errático, que no terminaba de instalarse en la vida de las comunidades.

Las entrevistas a hombres y mujeres en la zona de La Moya, en Chimborazo, evocan vívidamente las acciones auspiciadas por la MAE en torno a la educación: la construcción y adecuación de escuelas, y, en especial, la incorporación de las mujeres a estas. Pero ellas también recuerdan su radical experiencia en el Hogar de Nuestra Señora de Guadalupe, en Riobamba. María Toaza de Rumicruz (entrevista, 2011) manifiesta:

En mi tiempo no había todavía la escuela para las niñas. Solo con la Misión Andina podíamos ir a la escuela, conocer la letra y hablar el castellano. Yo siempre quise estudiar, salir adelante, conocer la letra y ser una mujer diferente. No quise seguir siendo de las mujeres que se dejan pegar por los

31 La hermana Isabel Fonseca (entrevista, 2011) declara sobre el Hogar: “Poco a poco fuimos introduciendo la idea de dormir en la cama, pero para enseñar esto recogimos a algunas chicas indígenas y las traíamos a la ciudad. No había otra manera de enseñar las buenas costumbres. Una vez terminada la Misión, traíamos a las chicas acá a Riobamba y [procedíamos a] enseñarles para que, regresando a su comunidad, exigirían a sus padres a cambiar las costumbres y vivir decentemente”.

hombres. Pero mis padres no estaban en la capacidad de brindar lo que yo quería, ellos estaban empeñados en comprar tierras. En ese tiempo yo vi que no era necesario comprar tierras, sino estudiar. En las Misiones conocí a las monjitas, que estimulaban a estudiar, a hacer cosas nuevas, hablaban el castellano. Vi que, estando con ellas, podía estudiar y salir adelante. Entré en amistad con ellas y ellas me llevaron a Riobamba. Claro, me gustó al principio estar en esta casa, pero era duro, yo y mis compañeras sufríamos. Dos, tres de la mañana tocaba levantarse, preparar el desayuno y lavar las ropas de las monjas y en ocasiones estas no hacían caso; tocaba lavar nuevamente. Bueno, aprendí la letra, pero regresé sin nada a la casa, sin saber qué hacer. Hubo promesas de días mejores, pero no llegó, tenía que regresar con la misma cara a la casa de mis padres. Sí sufríamos mucho, era mucho maltrato, nos trataban más [mal] que a esclavas. Cuando regresé ya no sabía qué hacer. La comida de la casa me parecía fea, el desorden me molestaba. Sufrí mucho, hasta reincorporarme de nuevo a la comunidad y a la familia. Cuando yo me fui con las monjas corrió el chisme de que me había ido a hacerme monja, a estudiar, pero al regresar sentí mucha vergüenza, porque ya mis sueños se habían derrumbado. ¡Qué más me tocó, sino acostumbrarme de nuevo a las costumbres y a la vida del campo!

La historia es reafirmada por su madre, quien insiste en que María se fue al Hogar de Riobamba sin el consentimiento de sus padres; que era hija única y la necesitaban para los quehaceres de la casa y del campo, pues estaban ahorrando para comprar tierras. Su percepción de la experiencia también es bastante negativa, por el maltrato recibido y por las dificultades para readaptarse a la vida de la comunidad (Isabel Sisa, entrevista, 2011).

Cabe reiterar, entonces, que la experiencia de enrolamiento de las mujeres en la educación y en la capacitación fue conflictiva y dolorosa. Implicó rupturas en las unidades domésticas y en la vida comunitaria, al igual que una búsqueda de nuevos lugares para las propias mujeres: “Ser una mujer diferente”, según palabras de María Toaza (entrevista, 2011). Pese a que los resultados de la experiencia en el Hogar no tuvieron las consecuencias imaginadas, respecto a la expansión de las “buenas costumbres”, las mujeres indígenas formadas como parte de esa modalidad se constituyeron, con los años, en practicantes del desarrollo en sus comunidades. Muchas de

ellas tuvieron a su cargo actividades vinculadas con las escuelas y pequeños programas de créditos.

El reclamo subyacente de María, sin embargo, es que a las futuras promotoras se les ofreció, al inicio, un reconocimiento en dinero por las actividades de promoción, según estaba establecido en el diseño del Programa. Esto no ocurrió; en cambio, se transformaron en intermediarias voluntarias de erráticos servicios estatales en las comunidades. Pese a ello, la experiencia ejerció presión sobre la construcción de nuevos horizontes para niñas y mujeres, imaginados sobre todo en el acceso a la educación y materializados en el aumento de la matrícula femenina en las escuelas comunitarias.

La lógica de mejoramiento del hogar requería, a su vez, construir una infraestructura donde pudiera ser desarrollada. Las viviendas ofrecidas por la MAE expresaban los nuevos roles domésticos que tanto las mujeres como el conjunto de miembros comunitarios rehuyeron. Estas proporcionaban las condiciones materiales para desarrollar los roles de administración doméstica, imaginados para las mujeres y demostrados en el hogar de Riobamba. Eran viviendas con ventanas, construidas con bloques mejorados y tejas. Contaban con habitaciones segregadas entre padre-madre y niños y niñas, además del ambiente de cocina y socialización familiar, con un fogón en alto. La casa estaba acompañada de letrinas y jaulas para animales menores (conejos y cuyes) en el exterior. Se entrenó a los comuneros, en el taller de carpintería, para la fabricación de mesas, sillas, armarios y camas, todos los objetos a ser administrados y organizados por las madres. La vivienda “mejorada” fue, así, uno de los mecanismos de domesticación de las mujeres: mantenerlas en los hogares, encadenadas a los quehaceres domésticos.

Muchas de las casas fueron construidas por las propias familias y abandonadas con el tiempo, pues tendieron a regresar a sus antiguas chozas de un ambiente, que tenían un fogón central bajo. En ese momento, la choza indígena era, fundamentalmente, un lugar de descanso, preparación e intercambio de la comida central del día; la vida íntima no se resolvía allí (Weismantel [1988] 1998). La nueva vivienda estaba concebida como un espacio de permanencia y socialización de las nuevas generaciones y daba un trabajo adicional a la ya apretada agenda de las mujeres; rompía la comunalidad familiar y no resolvía el asunto de la calefacción, básico para

un buen descanso. De esta manera, la vivienda mejorada de la MAE está ausente del registro de la memoria contemporánea de las mujeres, pese a que las tradicionales chozas se han modificado e incorporado varios aspectos de la propuesta. La hermana Isabel Fonseca, una de las propulsoras de la iniciativa, reflexiona en el presente:

La construcción de casas fue una buena obra. Pero después nos dimos cuenta de que fue un fracaso. Por ejemplo, las ventanas grandes no le parecían buena idea a los indígenas. Después de seis meses de haber construido, encontrábamos la sorpresa de que todas esas ventanas habían sido cerradas. Sí, simplemente sellaban las ventanas con barro y bloques. Nosotras nos decíamos: “¡Qué brutos los indios!, en vez de conservar las ventanas, botan cerrando, no es justo”. Pero después hemos llegado a comprender que el concepto de casa no era lo mismo para los indígenas que para los mestizos.

La casa, para el mestizo, es el lugar donde se desarrolla su vida y la mayor parte [del tiempo lo pasan] en la casa, mientras que, para el indígena, su choza o su casa es el lugar de descanso. Sale por la mañana muy temprano y llega a su casa entrada ya la noche. No hay tiempo de decorar y de cuidar, lo que le interesa es cocinar pronto y dormir; al día siguiente ir rápido al trabajo. Entonces, en esas condiciones, no les interesa tener las ventanas porque la ventana no protege del frío. Lo que les interesa es tener toda la casa cerrada, a fin de que no penetre el aire frío.

La otra sorpresa fue que no dormían ni vivían en las casas construidas por la Misión Andina. Seguían durmiendo en sus chozas; entonces, la casa de ladrillos y de tejas servía para amarrar a las vacas y a las ovejas. Esto a nosotras sí nos daba coraje (...) En ese tiempo no entendíamos. Creo que faltó conocer la realidad, juzgábamos por juzgar, sin conocer a fondo las necesidades de la gente (Isabel Fonseca, entrevista, 2011).

Mientras las mujeres y sus familias se apropiaron, poco a poco, de la agenda de su escolarización, rechazaron su domesticación, uno de los ejes del accionar de la MAE. Asimismo, la escolarización fue base para su potencial transformación en promotoras sociales y para la recepción de los servicios del estado. De esa manera, no solo rechazaron las iniciativas del Programa, también tomaron ventaja de las ofertas y las reordenaron en nuevos términos, como fue el caso de las parteras y auxiliares de salud.

Parteras y auxiliares de salud

Laura Orquera (entrevista, 2011), funcionaria de salud de la MAE, reitera los aspectos sobre el mejoramiento de la salud que hemos mencionado. Recuerda que la institución estaba interesada en promover la medicina preventiva, la atención a mujeres embarazadas y el control de los niños y las niñas. En algunas comunidades se instalaron puestos de salud, que estaban en manos de auxiliares comunitarias, como parte del ejercicio de delegación. A su juicio, las auxiliares eran el nexo entre los equipos profesionales de salud y las comunidades. Con el fin de disminuir los altos índices de mortalidad materna, pero sobre todo infantil, el control del embarazo y el parto tenían un alto interés para el Programa.

Según hemos documentado en la zona de Imbabura, ambos constituían eventos familiares. El parto era atendido por el marido, las madres o vecinas; no existían especialistas dedicadas exclusivamente él o a la atención del embarazo. Las mujeres podían hacerse ver con un *yachag* (curandero) en caso de tener algún problema durante el embarazo: necesidad de corregir la posición del feto o cansancio excesivo, entre otros males. Hemos argumentado que fue la propia Misión la que creó la función de partera comunitaria, al capacitar a mujeres que atendían estos eventos en el marco de sus propias familias (Prieto 2015). Sin embargo, a juicio de Laura Orquera, en las comunidades habrían existido “parteras”, las cuales fueron reconocidas por la MAE. Esto le permitió al Programa dominar y vigilar algunas de las costumbres sobre el parto. Lo más importante del acercamiento entre la Misión y las mujeres capacitadas fue que posibilitó la función de parteras comunitarias:

Nosotros no queríamos perseguirlas [a las parteras]; más bien teníamos la oportunidad de hacer amistad y reunirles y capacitarles para que, por lo menos, se lavaran las manos para atender un parto. Y nosotros capacitamos a muchas parteras también porque ellas, por ejemplo, partiendo de las costumbres, las mujeres indígenas no daban a luz en posición horizontal, siempre en cuclillas. Nosotros no podíamos dejar de reconocer que, fisiológicamente, eso le ayuda.

Tenían sus costumbres: por ejemplo, les brindaban un vaso de agua con un huevo crudo batido, que es con el fin de que les provoque vómito

y pujen. Entonces, fisiológicamente, nosotros analizábamos y decíamos no podemos nosotros aislar a esta gente que tiene sus conocimientos, que tiene tanta experiencia, ha atendido tantos partos en su vida. Pero aprovechábamos para captarles a ellas, para decirles “lo que tú haces, vas a aprovechar y vas a experimentar qué te resulta, con el cambio de posición. Por lo menos, tú vas a ayudarle, dándole, brindándole cariño, protección al momento del parto, cosa que no se tomaba en cuenta” (Laura Orquera, entrevista, 2011).

El relato de Laura Orquera nos propone que reconocer a las ayudantes de partos era una oportunidad para introducir normas biomédicas. Se trataba de incorporar poco a poco el parto horizontal, prácticas de higiene y acompañamiento emocional, así como referencia a las mujeres embarazadas a control médico, según veremos más adelante.

Esas experiencias de formación y control de los cuerpos aún se mantienen en el registro y la memoria de las mujeres entrenadas como auxiliares de salud por la Misión Andina. Ellas recibieron un adiestramiento más amplio que el brindado a las parteras. En la zona de Chimborazo, Petrona Ati Paca (entrevista, 2011) de la comunidad Calerita Baja, recuerda haber asistido a los cursos en Guaslán, para prepararse como auxiliar de enfermería. También lo hizo sin el consentimiento de sus padres y, durante su estadía, compartió con mujeres de Imbabura, Loja, Cañar, Tungurahua y de varias otras comunidades de Chimborazo.

Se trataba de cursos largos, con enseñanza teórica y práctica. Petrona, una vez terminada la parte teórica, hizo prácticas en los hospitales de Ibarra y Riobamba. Después trabajó en la comunidad de Shobol, recibiendo una remuneración en dinero, hasta que contrajo matrimonio. Allí ella estaba a cargo de las vacunas, de los enfermos y, sobre todo, de la atención a los partos. Luego continuó trabajando como auxiliar de enfermería para los programas auspiciados por la Iglesia católica, el Ministerio de Salud y el Hospital Andino, en una función de intermediaria entre las comunidades y los servicios de salud ofrecidos por estas instituciones. Hoy, en su casa, sigue atendiendo partos y a los pobres de su zona (Petrona Ati Paca, entrevista, 2011; Luis Alberto Tuaza, comunicación personal, 2015).

En Imbabura también se formaron intermediarias comunitarias, como parteras y auxiliares de salud. María Carmen Lema, de la zona de Otavalo, rememora su experiencia de capacitación en Guaslán. Recuerda, de manera especial, el papel protector y vigilante de la trabajadora social. Ella fue destinada a trabajar en La Compañía.

[Allí] tenía que enseñarle: tiene que ser limpio y cómo cuidar a los niños o si no, cómo le dejan como quiera a los niños, enferman; los niños no crían más rápido y salen enfermos. Por eso desde chiquitito tiene que darle al tanto y cuidarle. Comidita, bien, que no falte la comida... bueno, siempre así. En el campo siempre hay leche de vaca, siempre hay gallinas, hay huevos, así que le dé a los guaguas, que le dé más atención a los guaguas para que crezca bien. Sí, las mamás tenían que cuidarles, siempre hay que ocuparle, no hay que dejarle a los guaguas solitos. Solitos no. Así llegábamos a la casa, a visitar. Con la visita domiciliaria andábamos a ver cómo están haciendo, qué están haciendo, ayudarles y enseñarles cómo toca hacer (María Carmen Lema, entrevista, 2011).

María Carmen reproducía el rol vigilante de la trabajadora social y la transferencia de embarazadas a los servicios de salud, para chequeo médico o traslado al hospital, en caso de complicaciones. Estas prácticas generaban gran resistencia en las mujeres. Con el tiempo, la modalidad más frecuente de atención al parto en las comunidades indígenas de Chimborazo siguió siendo dar a luz en las casas (Baeza 2011).

Otra de las auxiliares formada por la Misión Andina fue Matilde Lema, oriunda de Peguche. Ella trabajaba, sobre todo, en las comunidades de Quinchuquí, Carabuela y Angla. Participó en campañas de salud, vacunaciones, demostraciones, atención a casos sociales y quebranto de la salud, junto a otros miembros del equipo. En sus memorias, otorga particular importancia a la enseñanza de asuntos relacionados con la limpieza y el aseo del cuerpo, con el uso de ropa interior, de sábanas y la incorporación de nuevos recursos alimenticios. Recuerda que ella reforzaba la acción de las trabajadoras sociales, con la función de abrir las comunidades a la Misión Andina (Matilde Lema, entrevista, 2011). En algunos casos, parecen haber sido las promotoras comunitarias quienes contribuyeron a allanar el terreno para que ingresara la MAE.

Matilde se había preparado para atender partos, pospartos y cuidados al recién nacido.³² En los recuerdos de su labor como partera sobresale el proceso de hibridación que ella va elaborando entre los conocimientos biomédicos y las prácticas de salud indígenas (Matilde Lema, entrevista, 2011). En este proceso se presta especial atención al acompañamiento afectivo, a la posición vertical del cuerpo durante la labor de parto, al apego del recién nacido con la madre y al parto en la casa (Prieto 2015). De esa manera, las intermediarias (parteras y auxiliares de salud) terminaron negociando lo que en la actualidad se reconoce como medicina indígena: una hibridación de prácticas biomédicas con prácticas indígenas, en manos de parteras comunitarias especializadas, lo cual se ha posicionado como característica de la medicina indígena (Quisaguano 2012; Vásquez 2013).

Con dicha negociación de los discursos biomédicos, la escolarización y el rechazo a las viviendas mejoradas ejemplificamos el segundo movimiento de la doble delegación femenina: aquel ejecutado por las intermediarias comunitarias. Tanto ellas como las mujeres escolarizadas fueron centrales para resistir y reinterpretar los contenidos de las propuestas de la Misión y de la acción del estado. El segundo movimiento fue productivo y creativo, en tanto resistió la dedicación exclusiva de las mujeres a la administración del hogar, al tiempo que estableció formas novedosas de recepción y negociación de los mensajes biomédicos, en referencia al parto. En esta dirección, hemos argumentado que las mujeres comunitarias reinterpretaron las acciones del estado y rehicieron algunos de sus contenidos esenciales, como aquellos vinculados a su enclaustramiento doméstico y su vigilancia biomédica.

Sentidos de estado: respeto, autonomía e indiferencia

La Misión Andina en Ecuador y en las restantes naciones creó una agenda de atención a las mujeres indígenas, enfocada a mejorar sus capacidades de cuidar a las futuras generaciones, por medio de la “modernización” de su

³² El cuidado al recién nacido comprendía, entre otros aspectos, el vestido, la alimentación, el baño y la higiene (Mencías 1962, 103).

desempeño materno y la capacitación para administrar el hogar. Hemos visto que, entre otras acciones, ello implicaba mejorar las condiciones higiénicas de los cuerpos y del ambiente, la escolarización, las condiciones de producción del hogar y la materialidad de las viviendas. Fundamentalmente, significaba que las mujeres comunitarias debían hacerse cargo de estas acciones. Hemos señalado también que las mujeres fueron excluidas del trabajo y del acceso a los recursos productivos, con lo cual se reforzó la idea de su domesticación. Sin embargo, recordemos que algunas trabajadoras sociales de la MAE tuvieron una mirada a contrapunto sobre el enclaustramiento de las mujeres en los hogares.

Estas trabajadoras consideraron que las mujeres debían ser aliadas del Programa, con un rol central en las intervenciones de desarrollo (Vásquez y Villavicencio 1965). Reconocieron, así, su agencia política y subrayaron sus potenciales roles como intermediarias de los servicios del estado. Aceptaron el conservadurismo de las mujeres y su oposición al cambio, lo que fortaleció, sin embargo, el argumento sobre sus capacidades políticas. Al afirmar el rol político de las mujeres en las comunidades, las trabajadoras sociales hicieron un primer descentramiento de la propuesta del programa de integración. No obstante, mantuvieron la idea de que las mujeres necesitaban acceder a la educación, a la biomedicina e incorporar prácticas de higiene. Estas críticas al Programa otorgan una perspectiva política explícita a su accionar y aceptan que el enclaustramiento pasivo de las mujeres en el hogar estaba lejos de producirse.

¿Cómo interpretar dichos movimientos? Iniciamos este capítulo con la inquietud sobre los efectos del accionar de la Misión Andina en el proceso de formación del estado ecuatoriano, en zonas rurales de la Sierra con predominio de comunidades indígenas libres. Nos hemos preguntado en qué medida esa intervención, conceptualizada como integración-desarrollo, logró modificar la dinámica de formación del estado en estos territorios, desplegada durante la primera mitad del siglo XX. La dinámica se basó en la creación de un *habitus* estatal, a través de eventos esporádicos y erráticos, antes que en un sistema burocrático de presencia cotidiana o en la negociación de hegemonía. Nos ha interesado reflexionar en qué medida el establecimiento de una precaria institucionalidad estatal, orientada a la provisión

de bienestar social en los mencionados territorios, rompe esta dinámica. Hemos examinado qué significó el intento del Programa de domesticar a las mujeres, en el conjunto de los pueblos indígenas de los Andes, como paso necesario para su individuación y para la consecuente concreción de un estado moderno y de un gobierno de los padres.

El caso que hemos mostrado en este capítulo evidencia una dinámica estatal delegativa (Krupa 2010; Guerrero 2010), que hemos llamado doble delegación femenina. De un lado, el estado delegó en las trabajadoras sociales, a través de la Misión, la responsabilidad de reformar la vida de las mujeres y prepararlas para la recepción de sus servicios. Del otro, las trabajadoras sociales delegaron en las mujeres, en general, pero de manera particular en un grupo especialmente entrenado, la administración de algunos aspectos de los servicios estatales. En ese juego de doble delegación, que recuerda al sistema colonial de gobierno indirecto, circulan objetos, servicios y conceptos, los cuales integran un complejo sistema de intercambios globales que dan sentidos de estado. Este último delegó también a la Iglesia católica su accionar. Así, aparece fragmentado en diversos agentes, quienes reclaman ser su representante: la Misión Andina, la Iglesia católica, funcionarios y funcionarias, así como hombres y mujeres que fungieron como intermediarios comunitarios.

Prestamos particular atención a las trabajadoras sociales, quienes desempeñaron un importante rol de traducción local del estado y de la integración. Junto a las promotoras comunitarias y a las mujeres indígenas, en general, elaboraron y disputaron un sentido del estado a través de la noción de respeto y de la distribución de objetos y servicios. Reconocemos dicha noción como una categoría usada tanto por los organismos de NNUU (i. e. la Declaración de Filadelfia de la OIT) y las trabajadoras sociales como por los y las indígenas. Ello permitió a estas últimas mujeres imaginar al estado como una oportunidad de futuro, pero también como un riesgo de reiterar amenazas y sentimientos de engaño en el presente.

El horizonte de futuro abrió las puertas a disputas de sentidos y a enarbolar un terreno de autonomía, pero también de indiferencia o prescindencia de la organización social cotidiana de las comunidades. La idea de que la burocracia establece un sentido de indiferencia la encontramos en

el trabajo sobre sus bases simbólicas, desarrollado por Herzfeld (1992), quien sugiere que las diferencias raciales y el racismo establecen bases para que se produzca. La Misión Andina trató de mitigar el racismo de la burocracia localizada en las bases de acción. Las trabajadoras sociales estaban preparadas para establecer un nexo afectivo, basado en el amor entre ellas (en tanto representantes del estado) y las comuneras. Pese a esto, el sentido común del racismo se impuso cada vez que la planificación, las acciones y los resultados de las intervenciones trastocaron la trama imaginada sobre el hacer y los efectos. Es así que la idea de respeto contiene una contracara: la indiferencia frente a las profundas dinámicas excluyentes que vivían las mujeres indígenas. Tal perspectiva se engrana, creemos, con la noción de “sujetos parcialmente estatales” que hemos desarrollado en otros escritos (Prieto 2015).

En este capítulo hemos mostrado cómo las mujeres comunitarias tomaron ventajas de las ofertas de la Misión Andina, con el propósito de resistir su domesticación, pero también de reinterpretar los conceptos, prácticas y objetos estatales, en referencia a la biomedicina. El espacio de negociación y reinterpretación de los mensajes de dominación estatal da cuenta de la creación de sujetos parcialmente estatales, dinámica reiterada en las acciones y sentidos de la Misión. Planteamos, entonces, que su ejercicio tuvo el efecto de renovar el establecimiento de sujetos parcialmente estatales.

Así, tuvo consecuencias ambivalentes, que conjugan la implementación difusa de mecanismos de control y vigilancia de los cuerpos y mentes de los y las indígenas de las comunidades, con formas erráticas de presencia cotidiana, pero, sobre todo, de delegación comunitaria. Si bien reforzaron el *habitus* estatal, estas permitieron mantener espacios de autonomía en la organización de la vida diaria, creando formas culturales híbridas. No se logró, por ende, establecer una red institucional administrativa de incidencia y vigilancia cotidiana y permanente, sino hilos de conexión y formas de pertenencia simbólica a través del manejo de los cuerpos, en los cuales las mujeres son, a la vez, parte de la urdimbre de sujeción y activas traductoras.

Más allá de lo anterior, observar la ambigüedad, desde el estado, nos permite concluir que la contracara de la autonomía es la prescindencia de

su interés en los cuerpos indígenas. Hacia la década de 1960, mientras las tasas de crecimiento poblacional en las ciudades eran relativamente altas, en las zonas rurales eran bajas. Pese a ello, el estado optó por políticas universales antinatalidad (Delaunay, León y Portais 1990). En tal sentido, la autonomía tiene como contracara el desinterés o indiferencia estatal hacia las poblaciones indígenas.

Capítulo 4

La Misión Andina en Puno, Perú: el estado y lo doméstico

Maria Emma Mannarelli

Era 1954 cuando la MA, como parte de la OIT, se estableció en el altiplano puneño. Formaba parte de una política global que buscaba transformar los patrones de vida de las poblaciones indígenas, en varios continentes y países. La Misión concibió el Programa Puno Tambopata (PPT)¹ para integrar a dichos grupos a lo que no solo sus expertos sino las elites políticas y académicas llamaron, aunque con sentidos diversos, “la vida nacional”. El Programa debía ser asumido de forma gradual por el estado peruano. La dictadura militar, encabezada por el general de ejército Manuel Odría, cumplía seis años de los ocho que gobernó Perú.

En este capítulo tratamos de entender cómo emergen las figuras del estado y de las mujeres, a través de la presencia del PPT y de vislumbrar las dinámicas que las implicaron, dado su vínculo con este y sus llamados centros de acción en Chucuito (Puno), Camicachi (Ilave) y Taraco (Huancané).² Con tal propósito, nos detenemos en cómo el PPT percibió y describió a la población indígena, en particular, a las mujeres. Ello implica tener en cuenta la naturaleza del estado y lo público, al igual que cómo estos ámbitos

1 El Programa fue contemporáneo al Proyecto Vicos, en Ancash (1952-1962), dirigido por Allan Holmberg, de la Universidad de Cornell y acompañado por antropólogos peruanos como Mario Vásquez. Buscó transformar una hacienda con características feudales en una organización moderna, en la que el gamonalismo y los patrones tradicionales quedaran atrás. Además, en el valle del Mantaro (Sierra Central) se fundó la Escuela de Instructores, para capacitar a indígenas campesinos, aunque encontró obstáculos que retardaron su puesta en marcha. En Cuyo Chico (Cuzco) la cooperación internacional también procuró educar a la población indígena en oficios que la sacaran de su atraso.

2 Excluimos a Sandía y San Juan del Oro (Tambopata), que formaron parte del PPT, porque la actividad en esas zonas se fue perfilando con características muy particulares, pese a su conexión orgánica original.

se relacionan con los modos en que se articulan las relaciones de género. Tomamos el período comprendido entre 1954 y 1963, cuando el Programa pasó a depender directamente de la burocracia peruana.

Las maneras en que las mujeres, en general, y las indígenas, en particular, fueron afectadas por el PPT se entienden desde una variedad de referencias. En ellas convergen los postulados ideológicos y académicos de los expertos de la MA, las formas de relación entre hombres y mujeres en los centros de acción, las relaciones entre las unidades domésticas del altiplano y los poderes locales, la orientación ideológica de las elites, que se plasmó en la retórica que alimentó al estado, a sus políticas públicas y a sus criterios de inversión. Debemos señalar que subyace en este acercamiento la ausencia de la voz femenina –y de la población indígena–; las connotaciones de esta son tanto tácitas como explícitas. La mayoría abrumadora de las veces las mujeres son representaciones masculinas.

Para intentar dicha aproximación, tenemos en cuenta que los recursos de poder de las mujeres suelen definirse por la separación entre las instancias de poder público y el parentesco (Arendt 1993; Elias 1998), así como por su distinción respecto a la creencias religiosas, es decir, por las formas y los grados de secularización (Chartier 1995; Nugent 2010). Esas dos condiciones también interactúan con los grados en que la violencia es monopolizada por el estado y el consiguiente goce social de ciertos niveles de pacificación (Elias 1987). Lo último está en consonancia con la sofisticación y concentración de mecanismos de fiscalidad que desarrolla la burocracia.

Las configuraciones delineadas por estas coordenadas determinan los modos y los grados en que el estado actúa en el mundo doméstico, redistribuye sus autoridades, afecta las relaciones entre sus miembros y recorta las atribuciones del padre y de los adultos, lo que significaría dotar a las mujeres de posibilidades vitales distintas. Entonces, los cambios en el comportamiento de las personas, en sus actitudes hacia los demás y las pautas para contener sus impulsos, que implican a las relaciones de género, están relacionados con el proceso de constitución del estado, con mayores niveles de diferenciación de las funciones institucionales y con un aumento de las interdependencias en una sociedad dada (Elias 1987, 454). Las instituciones emergen como

una condensación de deseos; son una especie de acumulación de renuncias que se modifican y complejizan, conforme los individuos postergan la gratificación inmediata (Gay 1992; Castoriadis 2005). Esto, pensamos, trae consigo la erosión del ejercicio doméstico y personalizado de la autoridad. Las instituciones, en cierto sentido del término, proveerán a los individuos reconocimiento, considerando tal renuncia y nuevas fuentes de satisfacción.

El estado se hace presente en la casa, según la expansión de sus aparatos administrativos y fiscales. Esa posibilidad, como veremos, se relaciona con la incorporación de mujeres a las burocracias y con su propia proyección. Sin embargo, en el ingreso del estado a la casa se juegan distintos efectos, tiene formas de intervenir el parentesco y no siempre transforma lo doméstico en privado. Además, como señalan otros estudios, la despatrimonialización del aparato estatal, su secularización y sus distancias con respecto al parentesco están lejos de conducir inexorablemente a su desmasculinización (Brown [1995] 2006). En Perú, y en especial en Puno, los mecanismos para el cobro de impuestos estaban pasmados, sin motivación ideológica ni emocional. El carácter incipiente de estos caracterizaba extensas zonas del territorio nacional, como Puno, organizadas mediante formas que respondían a lógicas domésticas.

También en lo doméstico imperaba la lógica del “gobierno de los padres”:³ la casa podía permanecer jerarquizada por la ley del parentesco, en la que la obediencia, la protección y los componentes del honor pautaban las relaciones. Asimismo, la patria potestad y la servidumbre, por otro lado, anidan una cultura sexual particular. Existen estudios que demuestran que recortar el dominio del parentesco permite una libertad mayor en el acercamiento amoroso (Elias 1998). Cuando el estado funciona impregnado del parentesco, tiene dificultades para poner en duda las jerarquías derivadas de él. Intervenir la casa, cuestionar las jerarquías patriarcales y la manera en que los superiores ejercen la autoridad demanda transformar las pautas del control de la sexualidad.

3 Proviene del ensayo de Norbert Elias (1998) “El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. Un estudio sociológico procesual: el ejemplo del antiguo Estado romano”. En esta ocasión usamos el concepto para entender la gravitación del parentesco en la esfera pública, así como la sobrevivencia de la racionalidad doméstica en el comportamiento político.

El tipo de burócrata que ingresa a la casa, al que se le permite hacerlo –hecho que intentó y en parte logró el PPT– expresa la naturaleza del estado y del espacio público. La intervención de la burocracia femenina en este último requiere inversiones públicas y cierto grado de monopolio fiscal y de violencia legalizada, así como una regulación determinada de la sexualidad. Tales condiciones están supeditadas tanto a ciertos grados de diferenciación de las funciones estatales y a la despersonalización de los cargos públicos como a una declinación del sistema del favor y la prebenda, lo que el PPT necesitaba hacer y creyó haber avanzado en ello.

La Misión Andina, América Latina y el Perú de la época

Los años 50 constituyen un momento de restructuración mundial de bloques de poder, resultado de la Segunda Guerra Mundial. Europa, Estados Unidos y la Unión Soviética reformulaban, en medio de gran tensión, sus relaciones con países que se alineaban de manera nueva en la geopolítica (Ross 2005; Pribilsky 2010). Estos nuevos sentidos y modos de intervenir en ella estuvieron afectados también por las masivas movilizaciones de campesinos chinos, radicalizados bajo la dirección del maoísmo. La reforma agraria tuvo un peso notable, desde su inicio en 1950; la cuestión rural adquiriría un perfil preeminente.

La MA elaboró sus sustentos humanitarios y científicos desde esas tensiones. Las instancias internacionales de las que dependía y con las que trabajó, como NNUU y la OMS, pretendían cierta autonomía, si bien no estaban al margen de las disputas propias de la Guerra Fría. Sin embargo, tampoco era del todo ajena a las discrepancias propias de tales instancias internacionales. Chloe Maurel (2011) ha descrito parte de los desacuerdos entre la OIT y otras agencias de NNUU, respecto a la orientación que inspiraba al PIA sus planteamientos y los modos de llevarlos adelante. Estas desavenencias se expresaron en la interacción cotidiana.⁴

⁴ El primero de mayo de 1957 tuvo lugar una reunión, a propósito de la visita a la MA, en La Paz, de Abbas Ammar, subdirector general de la OIT. Juan Jiménez, médico peruano representante de la OMS, afirmó ante un reclamo de otro funcionario de la MA que “los expertos de la OMS han estado

Además de los vaivenes políticos generados por las rivalidades intraelites y por las presiones de clases subalternas, características de los países latinoamericanos durante la época de la MA, en sociedades como la peruana, las lógicas tradicionales dominaban las relaciones entre las personas en las extensas regiones privadas de servicios públicos, cuyos habitantes, en su mayoría, eran indígenas. Para algunos, estas poblaciones aparecían como potenciales focos de subversión y disgregación. También se pensaba que debían sumarse a los mercados internos que los países de la región tendrían que desarrollar, a sus políticas de sustitución de importaciones y a la consiguiente circulación mundial de capitales (Degregori y Sandoval 2007; Martínez y Samaniego 1978). A ello debemos añadir las cada vez más masivas migraciones de los habitantes del campo a los centros urbanos. Alfred Métraux (1954, 2), como parte del Comité de Asistencia Técnica, escribió en su informe confidencial: “La migración de los indios montañeses a las ciudades de la costa de Perú es un fenómeno que empieza a suscitar serias inquietudes”. Esto explica lo central que fue, por lo menos en términos formales y al inicio, la conexión entre el altiplano puneño y Tambopata, en Madre de Dios. Entonces, también se trataba de que los indios no migraran a las ciudades, donde vivían las elites, sino que colonizaran el territorio amazónico.

Razones similares a estas sustentaron la presencia de la MA en los países de Sudamérica con población indígena más numerosa: Bolivia, Ecuador y Perú. En palabras de Jeff Rens (1963), conspicuo miembro de la Misión, América Latina se encontraba en “una verdadera encrucijada”. En el caso de Perú, la MA tuvo en sus manos el PPT desde 1953⁵ hasta 1959, cuando el estado lo asimiló formalmente al Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen (PNIPA), instancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas creada en 1949.⁶ Luego permaneció en Perú, como asesora del

siempre incondicionalmente al servicio de la Misión”. Citó el caso de un ingeniero sanitario y de una enfermera que prestaban sus servicios sin generar gasto alguno para la Misión, incluyendo viáticos y movilidad, (“Reunión 1ero de mayo 1957”, 22).

⁵ En 1951 el gobierno de Perú y la OIT firmaron un acuerdo: esta prestaría asistencia técnica para el desarrollo económico de los indígenas peruanos. En 1952 la Comisión Conjunta de Investigación visita Perú. En 1953 se firmó un documento suplementario entre Perú y la OIT, que formalizó el PPT.

⁶ El PNIPA incorporó en 1962 a otros departamentos de Perú, con rasgos similares. El PPT y los peruanos que se formaron en él, en sus modos de aproximarse al llamado “problema indígena”, siguie-

PNIPA. La mayor parte de los fondos extranjeros para el PPT provinieron del Programa Ampliado de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas.

Podemos hallar una explicación a los años transcurridos entre la firma del primer acuerdo, en 1951, y la instalación de la Misión en Puno en los conflictos entre las agencias internacionales, así como en actitudes propias del gobierno militar hacia la presencia de extranjeros en su zona de dominio y la disposición de fondos para las poblaciones indígenas, léase, para los inferiores del campo, sus familias y sus mujeres. Además, programas como el de Puno-Tambopata solían despertar el nerviosismo de los señores locales, cuyas formas de dominio podían cuestionarse con nuevas presencias.⁷

Parentescos y servidumbres en el Perú de la época

Al periodo en el que se insertó la experiencia de la MA en el altiplano peruano lo define la dictadura militar de Manuel Odría, entre 1948 y 1956, y un régimen oligárquico presidido por Manuel Prado, de 1957 a 1962, año en el que el estado asumió en pleno al PPT. La coyuntura internacional favorable a las materias primas peruanas le permitió a Odría desarrollar una cantidad considerable de reformas sociales de corte paternalista y populista. Fue el caso de la creación del Ministerio de Trabajo, en 1949, al que se adosó la Sección de Asuntos Indígenas, que acogería al PPT.

Sin embargo, los vínculos de la aristocracia y el gamonalismo articulaban el tramado de la nación durante gran parte del siglo XX (Cotler [1978] 2005; Burga y Flores Galindo 1981). La servidumbre indígena, sobre todo femenina, vivía virtualmente en cada casa del territorio peruano. Era un referente tácito, pero ineludible, de la ubicación social de las personas y atravesaba las diversas clases sociales. Además, la lógica del parentesco y el

ron al lado de esta experiencia del estado en los años siguientes, aunque su protagonismo en el PNIPA fue reduciéndose. El Plan fue absorbido por otras instancias que el gobierno de Fernando Belaunde (1963-1968) desarrolló para su intervención en el altiplano, como Cooperación Popular.

⁷ Las instituciones que se embarcaron en esa década en proyectos rurales demoraron algunos años en comenzar a trabajar efectivamente, mientras se formalizaban las condiciones de su presencia. En Puno es ilustrativo el caso de la orden Mayknoll (Susan Fitzpatrick-Behrens 2012). Otra referencia es la del Proyecto Perú Cornell, en Vicos. Flores Ochoa (2010) describe bien las resistencias de los “mistic” al Proyecto Cuyo Chico, en Pisac (Cuzco).

orden castrense orientaron buena parte de las decisiones del general Odría. No obstante, según el boliviano Enrique Sánchez de Lozada, consultor de la MA y director del PIA, entre 1961 y 1964, la diversificación económica había generado en Perú una clase de empresarios con nuevas expectativas respecto a la fuerza de trabajo. Esta entraba en conflicto con la clase terrateniente tradicional, sostenida en una población indígena iletrada (Sánchez de Lozada 1953). Desde su punto de vista, las nuevas elites parecían afines a una propuesta como la de la MA, en su propósito de calificar a los trabajadores indígenas, pero los argumentos serían diferentes, como notamos a lo largo de este texto.

El estado se extendía a través de un manto tejido por relaciones domésticas, por parentescos sanguíneos, simbólicos y artificiales.⁸ Es sintomático que el dictador Odría, con cuyo representante firmó la MA el documento de su establecimiento en Perú, fuera compadre de Armando Artola, ministro de Trabajo y Asuntos Indígenas, instancia pública con quien el PPT coordinaba, en principio, su desarrollo (Cobas Corrales 2014, 251). Vínculos como estos orientaban la designación de los prefectos, quienes constituían la representación directa del estado en departamentos como Puno. De ellos dependían los subprefectos, que tenían a su cargo provincias como Chucuito, uno de los lugares donde se instaló el PPT. Bajo su autoridad estaban los gobernadores, que dominaban distritos como Taraco, en el que el compadrazgo aceptaba las relaciones de poder (Martínez 1963). Allí el PPT desplegó, a partir de 1957, su primer centro de acción en zona quechua.

Inspirada en estas afinidades funcionaba la burocracia local, presente en Puno, pese a que el PPT no siempre la encontraba. Inherente a ella era una alta rotación, la cual producía una discontinuidad en el desarrollo de la función pública y, por ende, una gran dificultad para implementar políticas públicas estables y, sobre todo, coordinadas, que era lo que el PPT

⁸ Por ejemplo, Poole ([2004] 2009, 608) toma distancia de la noción antropológica de margen territorial, que coloca a las familias campesinas y a sus hogares ajenos a un estado que hace “incurSIONES” en sus vidas, bajo la forma de colegios, de postas médicas y del “desarrollo”. En la presente investigación notamos cómo los funcionarios del estado, en parte, no eran identificados como tales por los indígenas. Sucedió porque, entre otras cosas, sus acciones y actitudes los acercaban más bien a los grupos de poder local, que eran los enemigos *de facto* o potenciales de la población indígena.

necesitaba. Paradójicamente, hubo casos en que autoridades locales, como gobernadores o tenientes gobernadores, tuvieron un carácter vitalicio.⁹

Los tentáculos fiscales eran intermitentes y personalizados, estaban en manos de los notables, sin que existiera un órgano central del estado que monopolizara la fiscalidad. El ejercicio de la autoridad se transfería a los dependientes, y no a todos les daba prestigio o placer ejercerla de modo directo sobre los indios. El carácter doméstico de la fiscalidad hacía que la población indígena estuviera sujeta a exacciones repentinas y arbitrarias, de personas consideradas superiores, que fueron denominadas comúnmente “mestizos”. Estos solían tener a los indígenas como proveedores de recursos, a su gusto. Dicha presencia perturbadora era más bien tenue en los pueblos donde se instaló el PPT y fue uno de los motivos por los que este tomó la decisión de trabajar en centros como Chucuito, Camicachi y Taraco.

A lo largo del periodo en cuestión el estado tenía un débil control sobre la violencia en Puno. El abigeato campeaba a modo de “ejércitos de delincuentes” (Cuentas 1966, 141). La capital de Puno albergaba una Corte Superior de Justicia, pero como a los pueblos de los indios llegaban, a veces, solo los Jueces de Paz, podían quedarse atados a eventos judiciales interminables (Tschopik 1968; Métraux 1954; Bourricaud 2012). En esa dinámica, las causas civiles podían convertirse en criminales; perseguir la justicia con mano propia no era una actitud extraña en el altiplano (Cuentas 1966). Dadas las actitudes de las instituciones destinadas a pacificar la comunidad, la violencia podía tanto ser parte de la vida cotidiana como irrumpir de forma más brutal y dar lugar a disputas encarnizadas. Aunque gran parte de los delitos eran sancionados por el derecho consuetudinario local, en la década de los 60 los Jueces de Paz todavía acostumbraban a acumular suculentas sumas, en especial las que emanaban de las rencillas desprendidas de los márgenes externos al control comunal, en relación con el honor sexual y el matrimonio de prueba (Cuentas 1966, 101, 159-160).

⁹ Gobernadores y tenientes gobernadores se enraizaron en distritos y pueblos. Según Bourricaud (2012, 115), a hombres como Cotimbo, el vitalicio gobernador de Ichu, se les delegó el dominio inmediato y directo, corporal y físico de los indios. En la comunidad, Cotimbo era reconocido como gobernador, mientras que el subprefecto de Puno lo definió como teniente, es decir, con un grado menor.

Las autoridades locales más cercanas a la población indígena eran los gobernadores y los tenientes gobernadores, cuyo poder, en principio, emanaba de la dinámica local de las parcialidades indígenas. Estos se encontraban insertos en una lógica clientelar, en la que el parentesco real y artificial iba de la mano con su intermitencia y duración ilimitada; eran nombrados a dedo por el subprefecto. Los cargos, entregados como regalo, carecían de jurisdicciones precisas. En ocasiones el teniente gobernador era, de manera simultánea, el alcalde del pueblo. En buena parte de los cargos había concentración de funciones. Los acuerdos solían ser verbales y la autoridad se ejercía con discrecionalidad.

Podríamos decir, a sugerencia de Norbert Elias, que la prebendalización de los cargos públicos hacía que las autoridades dieran preeminencia a sus inclinaciones y sentimientos (Elias 1987, 348). Así, la autoridad en Puno se ejercía desde arriba y muchas veces mediante la violencia física. Los gobernadores y los tenientes gobernadores de distritos y pueblos puneños solían, aún a inicios de los 60, llevar consigo un fuate, del que no se separaban casi nunca (Cuentas 1971, 50). Sin embargo, las altas direcciones de la MA insistían en “establecer la colaboración íntima que debe existir con los servicios de la región y más particularmente con el señor gobernador, que es la persona más apropiada para lograr la coordinación” (Ammar 1957, 3).

A propósito de la Misión Andina y el PPT

La MA estaba empeñada en que los pobladores indígenas del altiplano superaran la economía de subsistencia y diversificaran sus oficios. También, en familiarizarlos con sistemas crediticios y dotarlos de recursos para interactuar con las instancias del entorno, sobre todo con autoridades locales (mestizos) y representantes del gobierno central. Tales propósitos trajeron consigo un modo particular de acercarse a las comunidades puneñas. Este no estuvo al margen de los enfoques imperantes en Occidente en esos años, como el desarrollismo, la integración y, por el lado más académico, aunque con reservas, la antropología aplicada.¹⁰ Tuvo como referente cen-

¹⁰ Para una discusión actual sobre el significado de la antropología aplicada y los proyectos de desarrollo contemporáneos al PPT en Perú, ver Bolton, Greaves y Zapata (2010).

tral una extensa etnografía del antropólogo neozelandés Ernest Beaglehole (1906-1965),¹¹ sustentada en una perspectiva global sobre lo indígena y complementada por 14 apéndices de diferentes autores, en buena parte investigadores locales, que contenían información sobre temas específicos. Si bien la Misión Andina se basó en esos estudios especializados y observaciones científicas, realizados entre 1952 y 1953, el funcionamiento del PPT trajo consigo una interacción desafiante en todos los niveles, y en muchas ocasiones, conflictiva.

El aspecto ético de la integración de las poblaciones indígenas fue discutido en las consideraciones previas a la puesta en marcha del PPT.¹² Ello implicaba una actitud hacia los valores sociales y culturales de una comunidad nacional. Según los expertos de la Misión, la pretendida “aculturación”, en boga en la academia norteamericana, ponía en grave riesgo el “equilibrio ecológico” de las comunidades indígenas aisladas. Los cambios esperados debían canalizarse a través de normas que cuidaran a los grupos indígenas del riesgo de ser absorbidos, en condiciones de total desventaja (OIT 1951, 4).

Esos postulados, sin embargo, no estuvieron exentos de un paternalismo benevolente: el hombre de ciencia, con su conocimiento, protege al hombre primitivo (OIT 1951, 4). Diez años después, en 1961, Jeff Rens, director principal adjunto de la OIT, afirmaba que el PPT era una “vasta campaña de educación tendiente a instruir a la población india y a mostrarle la vía hacia una existencia mejor”. Sus miembros estaban “animados

11 Los trabajos de Ernest Beaglehole aunaron la antropología y la psicología, para entender numerosas y variadas experiencias de poblaciones indígenas y los cambios en sus estilos de vida. Con esa profunda y sistemática experiencia, fue consultor de la Oficina de Asuntos Indígenas, en el período de entreguerras y colaboró con la Unesco. En los años 50 había logrado ofrecer una visión panorámica de la población indígena en el mundo, como parte de la cual los aborígenes de los Andes integraban un conjunto, al lado de los de Siam, Birmania, el sudoeste de los Estados Unidos y la India.

12 Héctor Martínez identificó tres etapas en el desarrollo del PPT. La primera, de 1954 a 1957, en que estuvo dirigido por la MA y bajo su responsabilidad. Durante esos años se establecieron los tres centros de acción y los perfiles de cada sección: formación profesional, educación fundamental, agricultura, salubridad y antropología. La primera fue la que concentró la mayor parte de los recursos financieros y humanos. En la segunda etapa, entre 1957 y 1961, las tres bases de acción extendieron sus actividades a las comunidades vecinas; los expertos extranjeros y las contrapartes nacionales empezaron a compartir la dirección y las responsabilidades. La tercera, a partir de 1961, es la de la “nacionalización” o completa incorporación al estado peruano, en el PNIPA. Las secciones correspondientes a los servicios de salud y de educación fueron las que se trasladaron primero (Martínez y Samaniego 1978).

de una fe absoluta en las posibilidades de los indios, tienden la mano a éstos a fin de ayudarlos a emanciparse de la servidumbre a que se han visto reducidos como consecuencia de la explotación y de la subyugación en que viven desde hace mucho tiempo” (Rens 1961, 24). Para él, los resultados habían sobrepasado las “previsiones más optimistas y han puesto de manifiesto que es posible ayudar a un pueblo a salvarse de su decadencia absoluta” (Rens 1961, 46).

A inicios de los años 50 la MA sostenía, de modo enfático, que el PPT armonizaba la cooperación con las comunidades, para mejorar sus condiciones de vida y promover su integración, con los objetivos que deseaban ellos mismos, “hombres y mujeres” cuyas tradiciones eran merecedoras del más pleno respeto (ILO 1953, 31). Así, la participación comunitaria en el diseño del proyecto y en su ejecución sería un requisito (Beaglehole 1953b). Aníbal Buitrón, antropólogo ecuatoriano al que la MA le consultó sobre la vivienda y los promotores sociales, señalaba que las diferencias de sexo, así como las de edad, nivel educativo o grupo étnico no debían ser un criterio para elegir a los colaboradores locales (Buitrón 1953b, 277).

El PPT se concentró en la formación laboral de los hombres del campo del altiplano, pero desde 1951 la MA consideró importante actuar sobre las condiciones de vida relativas a la nutrición, la higiene rudimentaria, la protección materno-infantil, las enfermedades infectocontagiosas y la asistencia médica (OIT 1951, 8). Atender esos campos de la salud requería acercarse a las mujeres indígenas y contar con una burocracia femenina, como mostramos más adelante. Para ello, necesitaba del compromiso de los estados: debía recomendarse a los gobiernos crear escuelas de enfermería para el personal indígena, unidades sanitarias en las comunidades indígenas, al igual que centros móviles de diagnóstico, tratamiento y educación sanitaria de esta población (OIT 1951, 9). El optimismo inicial era innegable, parecía soslayar lo que Francois Bourricaud (2012, 101) observó en Puno durante la misma época: no había, por ejemplo, forma de saber cuántos infantes morían.¹³

13 El informe de la misión que viajó a los Andes agrega la siguiente información: “Según el cálculo aproximado, la mortalidad infantil entre los indios de la altiplanicie de Bolivia es de unos 500 por cada 1000 durante el primer año de vida. En la comunidad aymará de Chucuito, en las orillas peruanas del lago Titicaca, se ha comprobado que de un total de 155 niños nacidos entre 30 familias típicamente indias, 13 por ciento de ellos murieron antes de cumplir los seis meses; 25 por ciento antes de los tres

El punto de partida de la MA, entonces, no ignoró a las indígenas. En sus planteamientos tempranos, sustentados en estudios previos, las mujeres y los espacios familiares y domésticos compusieron sus aproximaciones a la población indígena y a los desafíos de su integración. Vemos que, antes de que el PPT se asentara en el altiplano, la MA consideraba la naturaleza sexuada de los pueblos nativos donde trabajaría. Sin embargo, a lo largo de su trabajo, el PPT subsumió a las mujeres indígenas de los centros de acción en su propia noción de familia, que vale señalar, tenía algún grado de flexibilidad, pese a estar básicamente orientada por la familia nuclear de la cultura urbana.

Además, los documentos fundacionales de la Misión mostraban un especial interés por aunar la economía con la cultura; de otro modo, sostenían, la ansiada integración carecía de posibilidades de cristalizar. Una defectuosa combinación de este aparente binomio, agregaban, despertaría las resistencias locales. Temían que la inclusión cultural en un vacío político y económico colocara a los indígenas en un bajo nivel del desarrollo y no en una plena e igualitaria participación en la vida nacional (Alcocer 1953). Buscaron el modo de mejorar las técnicas de trabajo, sin atropellar las tradiciones locales, y de asimilar las que funcionaban.

En 1961 las autoridades extranjeras del PPT reiteraban las capacidades de los indios de “asimilar todas las técnicas modernas de la producción y de elevarse al nivel cultural del resto de sus conciudadanos” (Rens 1961, 13). Afirmaban que tenían el claro deseo y la voluntad de ser parte de sus países, “en pie de igualdad con otras categorías de ciudadanos”. Rens señalaba que la doctrina de la integración constituía la antítesis de las teorías racistas y era una expresión moderna y práctica del humanismo. Moderna, porque la integración se aplicaba a situaciones sociales vigentes en gran número de países; práctica, porque partía de la igualdad de derechos, del reconocimiento de las necesidades sociales y económicas y de la legitimidad de las aspiraciones culturales (Rens 1961).

años y 34 por ciento antes de los 13 años. Véase Tschopik, op.cit., pág. 163; y también Informe de la Misión de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas a Bolivia, Nueva York, 1951, pág. 501. Es probable que las estadísticas referentes a esta zona indiquen aproximadamente la extensión del problema, aunque no constituyan un dato científico exacto” (Naciones Unidas 1953a, 26, nota 1).

El funcionario de la OIT insistió en que las transformaciones no competían solo a los indios y a su liberación de la servidumbre (Rens 1961). La integración comprometía a todas las clases sociales (Rens 1963). Apelaba a las clases dirigentes a “que abran las puertas de la nación a todos los conciudadanos desfavorecidos, que faciliten su instrucción general y su formación profesional y que creen las condiciones necesarias para que puedan ejercer, sin obstáculos y a base de sus propios méritos, todos los oficios y todas las profesiones” (Rens 1961,14).

Las fronteras entre el estado y el PPT eran flexibles y por este transitaban expertos nacionales, como el caso de Héctor Martínez. Sin embargo, en ciertas circunstancias emergió un contraste entre las posturas, con frecuencia empáticas, del Programa y la visión instrumental de un miembro de las fuerzas armadas, Gagliardi Schiaffino, que ocupaba el cargo de ministro de Trabajo y Asuntos Indígenas. Según él, el problema indígena

gravita con enorme intensidad sobre la realidad nacional porque afecta a un gran sector de las fuerzas de trabajo, cuya productividad es baja; determina migraciones masivas hacia la costa generando graves problemas de ocupación, alimentación y vivienda; impide el desarrollo del proceso industrial que requiere de un ensanchamiento permanente del mercado interno y de mano de obra de calidad; resta ingresos al Estado y capitales al país, ya que es una población que no abona impuestos ni ahorra. Las poblaciones aborígenes representan altos índices de analfabetismo y de mortalidad infantil (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas 1963, 10).

Pese a las advertencias de Rens, las consideraciones de la MA que habrían de acompañar su acercamiento a las poblaciones indígenas no tuvieron como contraparte una comprensión igual de sistemática de la cultura política de las elites que gobernaban los países en los que las poblaciones indígenas vivían. Si bien encontramos observaciones sobre los posibles obstáculos que podía enfrentar esta en su trabajo con las instancias públicas, pensamos que la MA descuidó plantear que la ansiada integración de las poblaciones indígenas a lo nacional exigía una transformación de los grupos dominantes, de sus estilos de vida y de las tradiciones políticas; de los modos de dominación, en general. En otras palabras, sobrestimó

el carácter moderno de aquellos grupos que parecían menos atrasados y dispuestos a que la población indígena fuera parte de la nación, en sus propios términos.

La población indígena y el imaginario “nacional”

La idea de “incorporar al indio” a la vida nacional tuvo su versión entre las elites intelectuales y la alta burocracia. Esta presunta aspiración las llevó a mirar a las mujeres indígenas y a proyectar un ideal urbano sobre ellas, aunque sin evidente convicción. Una parte sustantiva de esas opiniones apareció en *Perú Indígena*, revista publicada, de modo más o menos regular, entre 1948 y 1967, por el Instituto Indigenista Peruano. Este fue creado en 1946, a raíz del Congreso Indigenista en Pátzcuaro (Michoacán), en 1940,¹⁴ y se incorporó al Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas. Burocratas vinculados a la acción del estado en las zonas rurales, intelectuales, académicos y miembros de la MA usaron sus páginas para analizar el aparentemente distante mundo indígena e informar sobre sus intervenciones en él. En la revista se encuentra una miríada de percepciones sobre las poblaciones indígenas, propias de las actitudes de los observadores urbanos.

El interregno democrático representado por el presidente José Luis Bustamante, a fines de los años 40, fue breve. En 1948 los militares intervinieron de nuevo los ciclos electorales previstos. El “orden tutelar” (Nugent 2010) necesitaba expresar su preeminencia. Esto, como en otras ocasiones, significó un cambio de ministro de Trabajo. Las páginas de *Perú Indígena* sirvieron para definir, una vez más, las ideas que este grupo de la elite tenía sobre la población indígena.

En los fundamentos de la civilización cristiana occidental está la solución de los problemas de toda índole que vienen agobiando a la humanidad, ya que ellos colocan al hombre en el escalón de la dignificación como ente

14 “Desde 1921 ha existido una dependencia especial, el Departamento de Asuntos Indígenas que, en 1937, se adscribió al Ministerio competente en materia de trabajo. Existen dos Institutos muy activos para el estudio de la cuestión indígena: el Instituto Indigenista Peruano y el Instituto de Biología Andina” (Naciones Unidas 1953a, 47).

superior dotado del gran don de la libertad que apareja justicia y responsabilidad (...) para acometer la acción destinada a dar impulso atencional a aquellos estratos de la población que por circunstancias históricas han quedado retrasados (Barco 1948, 63).

Como autoproclamados representantes de la civilización cristiana y universal y de quienes no habían quedado rezagados, estos hombres se virilizaron como salvadores de los inferiores. La población indígena fue vista como la rémora que, de no civilizarse, causaría que la nación permaneciera rezagada y perdiera, una vez más, la posibilidad de ser parte del concierto de las naciones que avanzaban hacia el cumplimiento de sus prometidos sueños. El horizonte referencial estaba marcado por la idea del progreso, por los afanes de superar el atraso. Los indios debían dejar atrás su estado bárbaro y sus hábitos reñidos con la moral y la higiene. El castellano tendría que ser su idioma, aunque algunos sostuvieron que debían alfabetizarse en su propia lengua, para luego ser hábiles en la nacional. Debían asimilarse a las nociones de patria, de familia y de comunidad, para sentirse parte de la nación.

La recortada capacidad que tenían los pobladores indígenas de presionar a aquellos que producían el enunciado sobre ellos marcó el tono y el contenido de la mayoría y abonó en sus fantasías de progreso el interés por “redimirlos”. Sintomáticamente, encarnaban las razones por las que Perú no progresaba. Pese a que los indios eran parte de la vida de quienes tenían la palabra en el presunto debate, estaban privados de lugar para la enunciación. El sujeto al que se aludía carecía de existencia pública, lo que redujo la posibilidad de los intercambios y alimentó el paternalismo.¹⁵ Los indios solo existían como representados, lo cual pervertía los enunciados sobre su situación y banalizaba la reflexión. En estas condiciones, las posibilidades proyectivas eran múltiples.

Mientras tanto una buena parte de los artículos y libros sobre las condiciones de vida de la población indígena le atribuyó su “decadencia” a la conquista española y al sistema colonial. Encontramos una identificación

15 Laura Giraudo (2006) ha sistematizado la participación de indígenas en los Congresos Indigenistas Interamericanos (1940-1993). Ha notado cuán escasa fue y lo circunscrita que estuvo a los debates y a las publicaciones afines (1941-1998).

de los criollos republicanos con la retórica paternalista lascasiana.¹⁶ Las fantasías y temores de los observadores se proyectaban en la versión que ofrecían de la población indígena. Los que pretendían integrarla a la “rueda del progreso” evitaron pensar cómo esto afectaría su propia forma de vivir y sus fuentes de estatus, aunque quizá, como lo sabían, sus compromisos fueron tan intermitentes y paternalistas. Cabe indicar que el Instituto Indigenista Peruano y su publicación, *Perú Indígena*, encarnan mucho del devenir del PPT y de los cambios que en esos años se vivieron, con respecto a la expansión de los estudios antropológicos. Martínez y Samaniego (1978) señalan que el PPT coincide con una aproximación más sistemática y científica a las poblaciones indígenas, que desplaza a una visión romántica y académica. Fue la primera vez que un grupo de profesionales habitó el campo indígena, escribió y publicó sobre sus observaciones, guiado sobre todo por el interés de entender y transformar las condiciones de vida de aquellos peruanos casi irreconocibles como tales.¹⁷

Las mujeres, vistas por las elites

Las nociones de lo femenino prevalecientes en el periodo en cuestión dan una idea del comportamiento del estado y de sus burocracias frente a los subordinados, en general. Mediante una reforma constitucional, en 1955 el gobierno militar aprobó el voto de las mujeres que podían leer y escribir, dos años después de que el PPT inaugurara sus proyectos en el altiplano. En 1956 ejercieron ese derecho por primera vez. Aquellas a las que el PPT

16 Los criollos republicanos infantilizaron y victimizaron a los indios, de modo que no dejaron espacio para el reconocimiento ciudadano y mantuvieron una tutela complaciente y gratificante. Así, permanecieron incólumes las fuentes tradicionales del prestigio y la autoridad. Podemos encontrar una familiaridad entre estas posturas y los argumentos de fines del siglo XX sobre la “herencia colonial” y el enfoque de la colonialidad.

17 En 1970 Raúl García Blásquez y César Ramón Córdova, animados por Héctor Martínez, publicaron una recopilación bibliográfica exhaustiva. Esta incluía no solo lo que se había producido desde el Instituto Indigenista Peruano, dentro del Proyecto de Desarrollo e Integración de la Población Indígena (posiblemente la instancia gubernamental que reemplazó al PNIPA), sino otros textos que fueron considerados relevantes para el conocimiento de la población indígena. El conjunto de publicaciones da fe del dinamismo del que fue parte el PPT (García Blásquez y Córdova 1970).

se acercó no eran ciudadanas y la concesión reciente del básico derecho político a las que podían leer y escribir estaba lejos de formar parte del clima público en el país y menos, en Puno.

En la retórica amparada por el estado, elaborada en parte por sus burócratas y, sobre todo, en aquella producida por las elites políticas e intelectuales, las mujeres indígenas no pasaron desapercibidas. Sin embargo, lo que concentró el interés de los observadores fue la familia indígena. Desde la perspectiva del estado y de las elites políticas e intelectuales, las mujeres estaban subsumidas en ella. Aparecieron en el discurso público solo como componentes del grupo de parentesco; la familia indígena fue su escenario por excelencia. Fueron concebidas, sobre todo, como madres y trabajadoras de la unidad doméstica, en lo cual observamos alguna correspondencia con el imaginario de la MA.

En su artículo “Cuzco, ayer, hoy y mañana” Guillermo Guevara, exdirector de la revista *La Sierra* presenta como ejemplo de diligencia al indio Asunción Orcotona. Está acompañado de su mujer, Alicia, que pare hijos, teje, y amasa el pan (Guevara 1949, 34). Las mujeres aparecen adscritas a parir y a criar, pero de modo primitivo. José Valega (1953), en “El problema de la educación del indio”, definía a la madre como “el personero educador de la familia”. No obstante, según él, el indígena no había llegado al estado de familia y debía “crearse la familia india” (Valega 1953, 30). Señalaba que el matrimonio no era común entre los indios y su descendencia era, sobre todo, ilegítima (Valega 1953, 34). Vale agregar que, entre la población urbana, los nacimientos fuera del matrimonio eran también bastante altos. La “culturización”¹⁸ de la población indígena demandaba, según el autor, revertir estas tendencias.

¿Cómo es posible que pensemos en educar al indígena, si contemplamos con sonrisa de sapiencia aquella expresión denigrante de la mujer serrana?

18 Este término tuvo distintas connotaciones en el periodo en cuestión, aunque podemos decir que se refería al proceso por el que la población indígena abandonaba sus hábitos para adquirir los de una –también idealizada– población urbana escolarizada. Si bien algunas propuestas consideraban la importancia de que los indígenas aprendieran a leer y escribir en su propia lengua, para luego castellanizarse, otras desestimaron esa posibilidad. Casi nunca se superó la visión unidimensional del aprendizaje (López 2000).

¿Dóndequiera, la conferencia de los maestros, de los Inspectores, de los mismos representantes de las provincias y departamentos, para eliminar tan ofensiva desatención a la mujer, a la madre, a la educadora esencial del hombre? (...) Es un brazo, un músculo que ayuda, que reemplaza al marido, en las faenas campestres. Explotada en el recojo de los sedimentos del campo. Ganando un jornal ínfimo, la mitad, generalmente de lo que le pagan al amante. Tiene que acudir la mayor parte del tiempo, para asegurar la vida animal –simplemente la animal– de su hogar, a la compañía de sus tiernos hijos. Pequeñas vidas que se pierden, con el esfuerzo inadecuado con el desarrollo normal (Valega 1953, 35).

La inclinación a asociar a las mujeres con el grupo de parentesco no era, sin embargo, un mecanismo que funcionaba solo para acercarse a los grupos subalternos, sino que respondía a una característica constitutiva de la sociedad. El siguiente enunciado, publicado en 1965, es revelador de cómo se percibía, por ejemplo, a las mujeres que investigaban. En ese año el Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas publicaba el número 11 de su Serie Monográfica 16, escrito por el antropólogo Pedro Ortiz Vergara,¹⁹ que trabajó en el PPT, sobre las culturas indígenas. Su sesudo balance registraba las contribuciones de las mujeres al campo de marras: “Habría que sumar los nombres de *los investigadores femeninos*, como es el caso de Rosalía Avalos de Matos, *esposa* del Dr. José Matos, con publicaciones sobre Taquile y Huarochirí (...) De Aida Milla de Vásquez, *esposa* del antropólogo Mario C. Vázquez Varela. De Martha Escobar de Cheng, *esposa* de Alberto Cheng” (Ortiz Vergara 1965, 12; énfasis añadido). Las producciones académicas de las mujeres estaban lejos de darles autonomía y las relaciones con las personas, en general, se inscribían en la lógica del parentesco.

La familia tradicional fue una de las figuras que la dictadura pretendió enaltecer. Esa noción circuló en los textos escolares, que las indígenas no podían leer, pero cuyos contenidos se difundieron en las aulas de las flamantes unidades escolares urbanas, donde concurrían mujeres de clases medias bajas, y en las escuelas rurales, donde asistían poquísimas niñas y jóvenes mujeres.

¹⁹ Antropólogo peruano, graduado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, trabajó en el Proyecto Perú Cornell y en el PPT. Fue funcionario de la Oficina Nacional de Reforma Agraria.

Así, a la exaltación de la virilidad se sumó la mujer doméstica, madre y sirvienta. En las escuelas pequeñas, en las de las ciudades y pueblos más afines a lo rural, la sumisión femenina fue un contenido inherente. Esta aparente dicotomía de género –la virilidad y la domesticidad– se complementó con una de clase: a los considerados inferiores se los entrenó en oficios, con un bajo grado de tecnología o especialización y poca inversión pública, lo cual privó al trabajo manual de cualquier sofisticación. Esta característica se acentuó en las mujeres, en la medida en que sus trabajos siguieron ubicándose entre los más asociados con lo doméstico y, por ende, con menos prestigio y valor material.

La Misión Andina y el estado peruano

La MA tuvo una actitud ambigua frente al estado, que sin duda resulta explicable. Aunque en ocasiones reconoció sus eventuales esfuerzos, los informes señalaban diversas carencias. Estas eran: un método sistemático, que promoviera la integración de las poblaciones aborígenes; expertos competentes y dotados, desde el punto de vista sociológico y étnico y conocimientos suficientes para adaptar sus métodos de trabajo a las necesidades concretas de las poblaciones con las que trabajaba el PPT. Los dirigentes del Programa observaban que los prejuicios frente a los indios estaban todavía muy extendidos entre las clases dirigentes y la burocracia de los países interesados, y que los recursos eran escasos para emprender las acciones que el PPT requería (Rens 1961).

Los balances de la MA sobre el PPT aludían a la alta rotación de funcionarios, que afectaba al estado. En 1957, por ejemplo, durante el segundo gobierno de Manuel Prado, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas fue reestructurado, lo cual incidió sobre la organización de la Dirección de Comunidades Campesinas (Robles 2002, 72-84). Ello nos lleva pensar en la exposición del PPT a la inestabilidad política, relacionada, a su vez, con la prebendalización de los cargos públicos. Según Jeff Rens, eran raros los funcionarios, sobre todo en los grados superiores de la jerarquía, que permanecían en sus puestos luego de los cambios de gobierno. La discontinuidad acentuaba “el concepto muy personal que tienen de su propio

cometido los hombres políticos en América Latina” (Rens 1963, 13). Pese a estas irregularidades y con dificultad, el PPT logró hacerse adoptar y apoyar por casi todos los gobiernos que se sucedieron.

Juan José Alcocer, consultor de la MA para asuntos sanitarios, en sus inicios, comentaba que los ofrecimientos de los gobiernos habían sido siempre halagüeños, pero pobremente implementados y desconectados de programas en otros campos. En consecuencia, tuvieron poca o nula influencia en la región. En su diagnóstico, Alcocer sostenía que, como resultado de inadecuados servicios públicos de salud y de la falta de una apropiada administración, los servicios eran poco concurridos por la población, incluso mirados con indiferencia o evitados, con temor (Alcocer 1953). Es una interesante reflexión sobre cómo puede distorsionarse el gasto público y los esfuerzos de las organizaciones internacionales, de acuerdo con una perspectiva que no consideraba al “hombre” y sus condiciones.

Y es que se pone especial atención en dar a los programas los lineamientos más modernos (...) y se olvida al hombre, objetivo fundamental. Al hombre “insuficientemente desarrollado”, integrado en una familia y en una sociedad con una cultura que le impone necesidades, costumbres y conceptos de la vida que no se compaginan con los lineamientos modernos del programa. Es un programa que se aplica al hombre pero sin tomarlo en cuenta porque está fuera de su entendimiento, “insuficientemente desarrollado” (Alcocer 1953, 232).

Se presumía que los programas de salud destinados a las poblaciones “subdesarrolladas” habían llegado a ellas. Sin embargo, según los informes iniciales de la MA, estos servicios públicos habían beneficiado a una pequeña minoría y existía una desproporción entre los sacrificios financieros de las agencias de cooperación, los esfuerzos de los gobiernos y los resultados. Ello obedecía a la inadecuación de los métodos de la medicina moderna a la población a la que se destinaban. No había una perspectiva que comprendiera las condiciones de esta (Alcocer 1953).

Pese a las declaraciones protocolares, el gobierno militar carecía de una empatía real hacia el PPT. Las autoridades locales tenían ingresos magros

e irregulares, como advirtió en diferentes ocasiones la MA (Rens 1963).²⁰ Los presupuestos nacionales no mejoraban su adjudicación, que era, en general, bastante mediocre. Incluso, los montos tendieron a disminuir con los años. Los cargos de mayor responsabilidad y experiencia en el PPT fueron asumidos, al principio, por expertos internacionales, sobre todo aquellos que organizaban el trabajo de campo. Los nacionales parecían disfrutar más el trabajo de oficina que el contacto con la población local, lo que muestra el escaso interés personal y público por la población en cuestión. El personal del Programa se encargó de la mayor parte del trabajo burocrático y asumió la responsabilidad de cumplir los plazos establecidos (OIT 1962, 8).

Así, las expectativas del PPT siempre tenían que considerar la escasez de los recursos públicos. Sin embargo, tendieron a ver el vaso medio lleno, a pesar de que grandes dificultades materiales y financieras afectaron su avance, sobre todo a raíz de que se transfirió la responsabilidad del PIA a las autoridades nacionales. Estas eran incapaces de gestionar las actividades relativas a la salud (ILO 1963a, 84).

Si bien la inversión del estado peruano en el PPT merece una investigación específica, en la documentación aparece, con persistencia, información acerca del tema. Da la impresión de que no fue significativa; es difícil saber, incluso, si las sumas previstas en los presupuestos públicos llegaron a la población indígena. Este es un asunto pendiente, dado que la inversión pública en la regulación de los vínculos familiares y en las mujeres, directamente, se relaciona con las transformaciones de lo doméstico. En esta ocasión nos hemos limitado a señalar algunas de las ocasiones en las que se hace referencia a la magra contribución del estado peruano al PPT.

Así, el comienzo del trabajo de la MA en la zona del altiplano fue lento. En 1957 todavía estaba lejos de moverse con soltura; las recomendaciones iniciales no eran recetas fáciles de aplicar. El subdirector general de la OIT,

²⁰ “Estos funcionarios y sus familias necesitan tener mucho valor para soportar la sensación de soledad y de abandono que sufren a veces. Si, además de carecer de una remuneración adecuada, esos funcionarios están preocupados por cuestiones materiales, sus condiciones de vida ya penosas corren el riesgo de parecerles realmente insoportables. En particular, en el cumplimiento de sus funciones tropiezan muy a menudo con dificultades financieras” (Rens 1963, 12).

Abbas Ammar, que ese año visitó el PPT, insistió en lo perentorio de engarzar el trabajo de la MA al ámbito de la burocracia estatal.

Si no ayudamos al gobierno a tener nuevas modalidades y una nueva coordinación dentro de estos programas, no tendremos ningún éxito (...) Es preciso hacer integrar en las diferentes ramas del gobierno lo que no está integrado y también hacer reaparecer a la luz de los proyectos guardados en los cajones de los servicios gubernamentales (Ammar 1957, 2).

Al alto comisionado le preocupaba la poca relación entre los proyectos, la desconexión entre la MA y las burocracias nacionales y que no dieran frutos los esfuerzos en la formación de los expertos nacionales –quienes eludían su responsabilidad– y los líderes campesinos (Ammar 1957, 2). Entre la firma del convenio y 1957 la MA trabajaba casi al margen de la burocracia local, lo que remite tanto a la naturaleza del estado en la zona como al carácter de la autoridad pública. Para el PPT, el desafío era trabajar con una “administración” que tenía sus propias formas de autoridad, aceptadas por el estado de forma tácita. Modernizar e integrar a la población indígena confrontaría las formas tradicionales –jerárquicas, tutelares, despóticas– de las autoridades locales, tanto las que emergían de la dinámica regional como las designadas por el gobierno central.

En 1957 la MA enfrentaba, a la vez, la antipatía de algunas comunidades locales y la hostilidad de la burocracia limeña frente al PPT. No obstante, John Papadakis, ingeniero que trabajaba en el Programa, aseguraba en ese mismo año que el plan agrícola había sido admitido por todas las autoridades de la región. A pesar de la animadversión de la burocracia limeña, estas manifestaron gran interés por las semillas y los pastos (Ammar 1957, 4).²¹ Papadakis propuso, entonces, crear una comisión de planificación y acción, presidida por el prefecto. Conocía la influencia que ostentaban estos funcionarios sobre otras autoridades locales y sostenía que era más fácil tratar con ellos que con funcionarios de menor categoría, como gobernadores y tenientes gobernadores (Ammar 1957, 4).

21 John Papadakis estuvo en Puno, con el PPT, desde muy temprano. Escribió sobre las condiciones ecológicas y económicas del departamento de Puno y su desarrollo agrícola, enfocándose en la población indígena.

Otros miembros de la Misión opinaban que las discrepancias entre el gobierno y el PPT lo desprestigiaban frente a las autoridades locales. Hubo quienes mencionaron la susceptibilidad de las autoridades ante las críticas públicas, sobre todo cuando se iba más allá de lo puramente técnico (Ammar 1957, 6). Abbas Ammar (1957, 8) mantuvo firme su posición: la responsabilidad del desarrollo del altiplano era de los gobiernos, no de la Misión. Estas opiniones ilustran las encrucijadas y presiones que enfrentaba la MA en la ejecución del programa que buscaba enraizar en el altiplano.

El altiplano y el PPT

Según el censo de 1961, la población total de este departamento era de 686 260 habitantes, con una densidad de 9,5 habitantes por kilómetro cuadrado. Era el tercer departamento más poblado del país y el de mayor población de la región sur. Si consideramos que la población total censada en 1940 ascendía a 548 371 personas, la tasa intercensal de crecimiento acumulativo anual era de 10,7%, notoriamente inferior a la tasa de crecimiento del país, que se calculó en 22,4%. La baja cifra se atribuía al fuerte proceso emigratorio. A lo anterior se unía una marcada tendencia a la urbanización: mientras que en 1940 la población urbana representaba el 13% de la población total, en 1961 oscilaba alrededor del 18%. Puno tenía uno de los más bajos índices de masculinidad: 93 hombres por cada 100 mujeres. La tasa de natalidad registrada en 1961 fue de 31,2 nacidos vivos por cada 1000 habitantes y la de mortalidad, 15,2 defunciones por cada 1000 habitantes (Corpuno 1965, 117).

En 1961 Perú tenía un 52,94% de población rural. El 50% de sus habitantes no sabía leer ni escribir. Puno era, después de Cajamarca, el departamento con mayor porcentaje de población que vivía en el campo. Su población iletrada alcanzaba el 69,13%, según los cálculos del Servicio de Cooperación Peruano Norteamericano de Educación (Secpane). Los servicios públicos eran escasos; predominaba el monolingüismo, dramáticamente acentuado entre las mujeres; la tuberculosis era endémica. A inicios de la década de 1960 en Puno la población indígena consumía, en

promedio, 1620 calorías diarias y 40 gramos de proteínas, cuando la FAO disponía que lo conveniente eran 3200 y 85, respectivamente (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas 1963, 35).

Las poblaciones circunlacustres y los centros de acción

El sociólogo francés Francois Bourricaud, que llegó a Puno a fines de la década de los 50, comentó que nunca había estado frente a un conglomerado poblacional tan propiamente indio.²² A medida que avanzaron sus observaciones sobre la comunidad de Ichu, a 12 km de la capital del departamento, se dio cuenta de que su organización social se entendía en función de las singularidades de una conformación más amplia (Bourricaud 2012, 12).

Así como el estudioso francés vio que los mundos indígenas funcionaban en un continuo intercambio con diversos grupos de la región, en esta ocasión nos acercamos a los pueblos puneños donde la MA trabajó. Pese a su aparente aislamiento y a su fantaseada segregación, estaban incluidos en un amplio espectro social hilvanado por lo que, en síntesis, podríamos llamar gobierno de los padres. Las actitudes del estado, de las elites que lo componían y de los subalternos eran parte de una configuración que los englobaba. El gobierno de los padres se integraba con la racionalidad del parentesco y el dominio se ejercía desde la jefatura clánica. Desde esta perspectiva, nos apartamos de las nociones de segregación y exclusión que esconden el material que forma los mecanismos de dominación y subordinación.

Las comunidades puneñas, indígenas y mestizas, eran grupos humanos que establecían formas particulares de interdependencias, no mundos ajenos entre sí. La forma en que el estado trataba a la población indígena de Puno, por ejemplo, ilustra el carácter de aquel. Por más indiferenciadas y paternalistas que lucieran las autoridades locales, eran avaladas por ese estado, inspirado precisamente en una lógica doméstica que, además, se combinaba con la tutela castrense y eclesiástica.²³

22 Francois Bourricaud nació en Francia en 1922 y falleció en 1991. Estuvo en Puno varias veces, entre 1951 y 1963, investigando su organización social (2012).

23 Guillermo Nugent (2010) elabora sobre el significado de estas dos formas de tutela en América Latina.

Si bien los abusos de los hacendados se vivían a lo largo y ancho del país, Puno fue una de las regiones más afectadas y movilizadas en las décadas anteriores a la llegada de la MA (Rénique 2004). Esta dinámica se complejizó con los conflictos intraétnicos por linderos. Muchas de las comunidades y pueblos indígenas quedaron reducidos a familias atomizadas, que solo contaban con algunos surcos de tierra. La ganadería era ajena a estos esquilmados pueblos indios. En forma eventual, podían acceder al intercambio y acudir a las discretas ferias locales; a estas se acercaban las mujeres, especialmente las aimaras. Además del deterioro en las condiciones materiales de vida, la sensación de desasosiego aumentaba y las tensiones sociales en la región parecían cada vez menos controlables (Bertholet 1969, 244).

La población de los centros de acción, que vivía entre los 3500 y 4000 msnm enfrentaba un clima rudo, con frecuentes periodos de sequías, heladas e inundaciones. Las duras condiciones climáticas agudizaron la crónica dificultad de la población local para preservar la pobre producción agrícola, en el periodo en cuestión. Este aspecto se tornaba crítico, dada la alta densidad poblacional, sobre todo alrededor del lago Titicaca, donde la MA eligió sus tres centros de acción. A Chucuito le siguió Camicachi, también aimara. Lo mismo ocurría en la provincia de Huancané, donde logró trabajar, en 1957, en el distrito quechua de Taraco, víctima de una grave inundación por aquel entonces, para luego expandirse hacia varias de sus parcialidades adyacentes (Martínez 1991). La población de Chucuito y Camicachi ascendía a 85 628 habitantes, mientras que la de Taraco, a 13 773. Sin contar San Juan del Oro (Tambopata), el PPT alcanzaba a unas 100 000 personas, que formaban parte de más de 250 comunidades (OIT 1962a, 11).

El estado no había invertido en poner en contacto entre sí a pueblos como los de las zonas de acción de Puno.²⁴ El tránsito era lento y peligroso, la trocha carrozable dominaba en casi todo el departamento (Corpuno

24 En términos estrictamente físicos, de Puno a Chucuito había 20 km; a Camicachi, 65 km y a Taraco, 74 km. De estos centros a las zonas de influencia, las distancias eran como sigue: de Camicachi a Rosacani, 5 km; a Jilacatura, 7 km; a Sulcacatura, 6 km y a Urani, 6 km. De Chucuito a Chinchera, 1 km; a Concachi, 6 km; a Potojani, 7 km; a Platería, 11 km, a Ccota, 15 km y a Ichu Raya, 3 km (Estrada Ríos 1957).

1965, 117). Así, las poblaciones que el PPT había elegido estaban dispersas y en lugares de difícil acceso, lo que agudizaba el déficit de atención de los miserables servicios públicos. Para los centros, se escogieron lugares de población india, desde donde se influía sobre una población más o menos numerosa (Rens 1961).

El nuevo Programa inauguró su oficina central en la capital del departamento puneño y su primer centro de acción, en Chucuito, en 1954.²⁵ A mediados de 1955 la base Puno-Tambopata tenía dos instructores internacionales de la OIT. Un centro de acción consistía, idealmente, en un equipo de expertos nacionales e internacionales integrados por un jefe, un agrónomo, un médico, un especialista en materia de educación, un veterinario, una visitadora social, una enfermera, una comadrona e instructores en materia de formación profesional y artesanal. Aunque dificultades de distinto tipo impedían esta confluencia, en forma gradual, los centros adaptaron locales existentes y construyeron nuevos, donde hacía falta. En ellos, los habitantes de las zonas de influencia se formaron con equipos especializados en carpintería, mecánica general y automotriz (OIT 1962a, 85). En 1958 se designó a un experto en desarrollo comunal para la zona de Camicachi, quien residía en el lugar. A principios de 1959 se habían adscrito otros colaboradores residentes en las zonas de Chucuito y Taraco (OIT 1962a, 39). Algunos expertos vivían en los centros, mientras otros se establecían en los pequeños pueblos indígenas de los alrededores.

En los centros confluían el promotor, el maestro de la localidad, el supervisor sanitario de la escuela central local y el representante del PPT (OIT 1962, 4). De los tres, Camicachi fue el primero en constituirse en un centro social para las comunidades circundantes. Le siguió Chucuito, en 1960, y luego, Taraco. Se proyectaban películas educativas, se organizaban sociedades deportivas y grupos musicales, se albergaba a la burocracia, cuando difundía servicios y campañas (OIT 1962a, 40). Los expertos orga-

²⁵ La primera actividad del PPT en la agricultura fueron experimentos, entre 1955 y 1958, para aumentar las cabezas de ganado. Se cultivaron muchos tipos de semillas de pastos exóticos y legumbres, en distintas condiciones de humedad, temperatura y altitud. Se prepararon instrucciones para la siembra y el cuidado de 11 especies de semillas, aptas para la ecología puneña (OIT 1962a, 17).

nizaban ahí sus reuniones para entrevistarse con los delegados de las comunidades y aldeas indias (Rens 1961). También hacían las veces de centros de demostración y de aprendizaje, donde los niños recibían instrucción primaria, los adultos aprendían a leer y escribir, los jóvenes aprendían un oficio y las muchachas seguían cursos de costura, de enfermería o de comadronas (Rens 1961). La experiencia y los conocimientos adquiridos en estos centros, junto a la instrucción general y a la formación profesional que recibían los niños y adolescentes en las escuelas y en los talleres de formación, según los expertos, modificaban profundamente la mentalidad y la actitud de las poblaciones que vivían en esas regiones (Rens 1961). Tales conjunciones parecían augurar una presencia inédita del estado en Puno. Se inauguraban formas de trato, de transmisión de conocimiento y modos de relacionarse entre sí.

Parece redundante aludir al hecho de que todas las autoridades locales y las que representaban al estado central eran hombres: prefecto, subprefectos, gobernadores y tenientes gobernadores. Lo mismo sucedía con la Guardia Civil y Juzgados. Además, casi no había maestras en las escuelas rurales de Puno. Esto marca las formas en que las mujeres están en el espacio público, en ciertas condiciones. La exclusividad era un ingrediente de la atmósfera pública y se encontraba refrendada por el hecho de que ellas carecían de derechos políticos. Así, su capacidad de presión sobre la autoridad parecía insignificante y su subordinación, incuestionable. Las indígenas, en especial, carecían de voz pública; no estaban en las asambleas y tenían una palabra doméstica que parecía existir solo a través del hombre o haciendo comentarios con otras mujeres (Cuentas 1971, 135).²⁶ Estas participaron en los sistemas de ayuda mutua, que son una extensión del parentesco, hecho vinculado al monolingüismo abrumador entre las mujeres del altiplano. Por los cauces del PPT transitaban comadronas, mejoradoras del hogar y trabajadoras sociales. Por ejemplo, se convirtió a las parteras tradicionales en sujetos públicos.

²⁶ Varias investigaciones se han detenido en el significado y las implicancias de este hecho, interpretado de distintas formas: Marisol de la Cadena ([1992] 1996), Penelope Harvey (1989), Olivia Harris (1986), Susan Bourque y Kay Warren (1981) y Maruja Barrig (2001).

Género, estado y escuela

La atmósfera social del país, a la llegada de la MA a Puno, estaba impregnada de paternalismo castrense. La patria, en clave militar, encumbró la virilidad. Se la defendía con cuerpos fuertes y actitudes valientes; cualidades, por cierto, menos afines a las mujeres que a los hombres. Los indios, de acuerdo con el lenguaje político de la época, tampoco parecían capaces de tal disposición épica. No obstante, según los hombres marciales, el servicio militar obligatorio siempre podía hacer algo por ellos y dignificarlos. El ejército los convertía en hombres. En cuanto llegó al poder, por un golpe de estado, en 1948, el general de ejército Alejandro Barco declaró: “Desde que se implantó en nuestro país la Ley de servicio militar obligatorio, en el año 1912, ha sido muy grande y trascendente la obra realizada por el ejército en pro de la culturización del indígena” (Barco 1948, 63).

Los militares aseguraban que su institución era la gran escuela de la nación, que aglutinaba “contingentes formados en mayoría abrumadora por indígenas, analfabetos casi todos (...) Es, pues, en el cuartel donde empieza la labor abnegada y silenciosa a favor de esos indios, a fin de transformarlos física y espiritualmente en elementos útiles a la defensa y al progreso de la Nación” (Barco 1948, 63). Posturas como esta pretendían compensar las restricciones fiscales y conferían al ejército un sentido organizador de los impulsos de los inferiores. El PPT, como veremos, discrepó con esa idea.

Una constante difícil de erradicar fue la resistencia del estado a comprometerse, por cuenta propia, con la escolarización de la población rural. Este no reconocía a los inferiores ni a las mujeres indígenas, que eran el epítome de lo bajo, como merecedores de sus recursos fiscales. En ello se sustentaba buena parte de la discrecionalidad en el uso de los recursos públicos y la conversión de los cargos estatales en prebenda. Educar a los indios del campo le pareció impostergable al estado peruano, cuando fue instado por el Servicio de Cooperación Peruano Norteamericano de Educación, en 1946, mediante la creación de los núcleos escolares campesinos (NEC).²⁷ Sin ellos, trabajar

²⁷ Si bien esta idea necesita mayores evidencias, textos contemporáneos a su fundación y funcionamiento señalan cómo el estado peruano secundó tanto en iniciativa como en asignaciones presupuestarias a la propuesta de los Estados Unidos (Pinilla 1952 y Díaz Montenegro 1959). Un acerca-

en el altiplano habría sido incalculablemente más duro para el PPT.

El censo de 1961 mostró que, de cada tres analfabetos mayores de 15 años, dos eran mujeres; en el mismo año el analfabetismo en Puno alcanzaba el 64% (Contreras 1996, 26). No solo el estado tenía poco interés en que las mujeres aprendieran a leer y a escribir y asistieran a la escuela, sino las mismas familias campesinas (Contreras 1996). La escuela “mixta”, donde en principio concurrían niñas y niños, no las persuadía (Contreras 1996, 27). Era asociada con lo inferior y despertaba su desconfianza. En parte, podemos explicar esto por la combinación de dos cuestiones. La mezcla –en este caso, de sexos– se oponía a la pureza, asociada con lo más alto, lo superior. A la vez, la población no se sentía segura de la capacidad de maestros y maestras de regular los impulsos, particularmente los sexuales. Estas percepciones gravitaban en sociedades rurales donde la familia funcionaba como una unidad productiva, donde las niñas trabajaban con sus madres en la crianza de los infantes y otras tareas domésticas consideradas propias de las mujeres, sin excluir el trabajo en el campo, si la estación lo demandaba.

A mediados del siglo XX el estado peruano carecía de mecanismos fiscales despersonalizados y eficientes. El presidente Odría hizo malabares para crear un fondo público y llevar adelante las reformas educativas que distinguieron su periodo. El dinero reunido estuvo destinado a la infraestructura educativa y a ampliar la cobertura escolar en el país (Zapata 2013). Se dedicó a la educación un porcentaje presupuestal insólito y, pese a ello, en Puno no se creó una escuela para mujeres. Fueron las ciudades –capitales de departamento, sobre todo y raros casos de provincias– las que concentraron las inversiones educativas. Además, las emblemáticas GUE (Gran Unidad Escolar) de la dictadura militar se dedicaron, en su mayoría, a hombres.²⁸ Aunque creció el número de escuelas prevocacionales, de ins-

miento más reciente y detallado sobre los núcleos escolares campesinos es el de Espinoza (2010). En 1962 el gobierno norteamericano canceló el Secpane y lo reemplazó una misión del *Teachers College* de la Universidad de Columbia (Nueva York) (Galdo-González 1980 en Cavero Carrasco 2008, 49).

²⁸ Entre las GUE de Lima para los hombres figuraron: Melitón Carvajal, Alfonso Ugarte, Miguel Grau, Mariano Melgar, Bartolomé Herrera y Ricardo Palma. Mercedes Cabello, Teresa González de Fanning, Micaela Bastidas y Juana Alarco de Dammert eran GUE para mujeres. En otras ciudades del país, como Cuzco, Ica, Trujillo, Arequipa, Iquitos, Tacna, y Huancayo, también se inauguraron uni-

titutos industriales para mujeres y de centros de educación agropecuaria, a Puno llegó con palidez la enseñanza técnica y rural.

Según el informe de 1958 del experto del PPT en educación fundamental, Gabriel Estrada, en el altiplano la inversión pública en el sistema educativo era bastante pobre. Las pocas niñas indígenas educadas lo fueron para el servicio doméstico, en trabajos manuales de ínfima categoría. El estado reforzaba, así, las jerarquías basadas en criterios corporativos. La religión alimentaba estos principios jerárquicos; la Iglesia católica ilustra la subordinación de las mujeres en su razón de ser.²⁹ Las órdenes religiosas y seculares mantuvieron su protagonismo en el entrenamiento escolar de las niñas de todas las clases sociales. Si el ejército fue entendido como la escuela de los indios, en Puno las órdenes religiosas se hacían cargo, a su manera, de las muchachas de las elites y practicaban la caridad con las de los grupos subalternos. La escuela normal de mujeres, creada en 1950, estaba en manos de la congregación de las Hijas de María Auxiliadora (Estrada 1958, 6). Es posible que asistieran mujeres de grupos tradicionales, muy subordinados a las elites serranas, sin mayor autonomía en esa época.

Cuando la MA llegó al altiplano, según los informes de los especialistas, la escuela no había alterado de modo significativo la forma tradicional de iniciar a la niñez en el aprendizaje. Los expertos retrataban a la madre india que aparecía ante su mirada: “Lleva a su último hijo con ella, envuelto en un chal en su espalda, hasta que puede caminar” (ILO 1953, 25; traducción propia). Hacia los cuatro o cinco años eran iniciados en las rutinas familiares, cuidando ovejas y llamas. Luego, las niñas se dedicaban a atender a los hermanos más pequeños, mientras los niños empezaban a trabajar en el campo. Si bien en años anteriores había crecido la cobertura escolar, tanto los unos como las otras asistían un año o dos. Las niñas representaban solo el 20% de la matrícula, pues las

dades escolares similares, aunque no existen estudios sobre el tema. Contreras (1996, 26) afirma que a partir de 1960 el analfabetismo rural tuvo una marca de género. Agrega que, según el censo de 1961, el total de analfabetos mayores de 15 años fue de 2183 millones, de los cuales 1478 millones eran mujeres.

29 En Puno la Iglesia católica fue una aliada perenne de los hacendados y los mistis, contra las vanguardias indigenistas, los campesinos y los miembros de la Iglesia adventista, con importante presencia en el campo puneño desde inicios del siglo XX (Durnston 2014). Tal patrón empezó a resquebrajarse hacia mediados de los 60, con el trabajo de la orden Maryknoll (Fitzpatrick-Behrens 2012).

familias consideraban que la educación escolar era más valiosa para los varones (ILO 1953, 25).

Las niñas y jóvenes indígenas vieron la escuela como una ampliación de sus horizontes vitales, pero la escolarización no estuvo lejos de la servilización. En el ámbito educativo, fundamental en la expansión del estado, constatamos que en Puno se complementan la Iglesia y la racionalidad castrense, por un lado —específicamente, en la regulación de la identidad masculina—. Por otro lado, la Iglesia Católica, combinada con el orden doméstico, promueve una manera de ser de las mujeres asociada con el trabajo manual doméstico.

La escuela y el PPT

El trabajo del PPT se desarrolló en pueblos donde las niñas solían ser como sus madres, mientras que los niños y jóvenes empezaban a mostrar cierta diferenciación identitaria, en la medida en que asistían a los talleres artesanales o a la escuela. Estas dos opciones eran remotas para las niñas. Muchos indios desaprobaban que las mujeres asistieran a la escuela (Rubio Orbe 1953); casi todos asumían que sus funciones eran aquellas de la casa y la colaboración en algunos trabajos manuales. Los pocos que conseguían cierto *status* pensaban en la conveniencia de que sus hijas cursaran un corto periodo escolar. Los responsables del PPT opinaban que era perentorio encontrar los medios para convencer a los indígenas adultos de cambiar su actitud hacia la educación de las niñas. “Debe ser demostrado que, mientras aprendan a leer y a escribir, ellas aprenden a atender mejor sus hogares y otros deberes” (Rubio Orbe 1953, 154). El PPT tampoco estaba libre de una visión instrumental sobre la educación de las mujeres.

En 1957 la Misión había entablado contacto con las autoridades políticas y administrativas en la ciudad de Puno, capital del departamento, con las capitales de los distritos, con los representantes de los patronatos escolares y los delegados de las comunidades. Los miembros del PPT se concentraron en el trabajo con los maestros de las escuelas rurales. El señor Moreno, jefe del centro de Camicachi, afirmaba en una reunión, a propó-

sito de la visita de Abbas Ammar, que habían mantenido “siempre contacto con la coordinación de los núcleos escolares y el inspector de las escuelas de la provincia de Chucuito, así como con los maestros de escuela” (Ammar 1957, 3). Se trataba de urdir, de modo cotidiano y personal, un vínculo con las autoridades locales.

Los expertos de la MA pensaban que la escuela era fundamental para los indios, que estaban, a su vez, en extremo interesados: podían caminar hasta cinco días para conseguir ayuda en la construcción de una escuela o para el nombramiento de un maestro. La instrucción estaba en el primer lugar de sus intereses: “Para ellos, la educación es la panacea que garantizará a sus hijos el bienestar futuro, ya que en su opinión un indio instruido deja de ser indio y se convierte en un hombre” (Rens 1961, 19). Según los observadores cercanos a la MA, educarse mejor era una aspiración que podía revertir las situaciones de subordinación desprendidas de las jerarquías imperantes. Los indígenas deseaban que sus hijos –“al menos los hombres”– ingresaran al mundo de la palabra escrita “y ayuden a su familia y comunidad en sus deseos de mejoramiento” (Taylor 1963, 4).

La escuela rural debía “extenderse hasta el hogar campesino con el fin de conseguir el mejoramiento de todos los aspectos de su vida” (Blanchard 1960, 25). Se advirtió que la educación escolar, por sí sola, no podía mejorar el nivel cultural de una comunidad, si no iba acompañada de una paralela influencia en el hogar y en las demás esferas de la vida colectiva (OIT 1951, 4). Esa apreciación, más allá de su buena intención, era un punto de apoyo falaz. El binomio hogar escuela, propio de la cultura occidental y burguesa, precisamente adquirió esa potencialidad cuando esta educó a las mujeres. En otras palabras, la escuela no ingresa a transformar el mundo doméstico si las mujeres están imposibilitadas de acceder a ella: la mujer no puede modificar el entorno de la domesticidad sin los recursos del estado, en este caso, los que ofrece el aula. La educación higiénica de la que el PPT pretendía impulsar, apoyándose en la educación fundamental y en los expertos de la Unesco, se cimentaba en supuestos cuya difusión exigía la alfabetización de las mujeres, mínima en Puno.

Con la llegada de un experto de la Unesco en educación rural, en enero de 1960, inició la colaboración efectiva entre las escuelas y el PPT. Se es-

tablecieron relaciones de trabajo con siete núcleos escolares campesinos,³⁰ que comprendían un total de 90 escuelas centrales y locales, además de 19 escuelas de la comunidad o particulares, a las cuales también se prestó asistencia. En total fueron 226 maestros, con 8000 alumnos a su cargo (OIT 1962a, 47).

Los miembros de la MA que trabajaban en el PPT subrayaron, con cierta frecuencia, la negligencia del estado con respecto a la educación. Por ejemplo, el reemplazo al experto en educación rural de la Unesco, que terminó su misión en octubre de 1961, continuaba pendiente en 1963 porque el gobierno de Perú no solicitó la continuación del puesto (ILO 1963a, 88). Por otra parte, opinaban que era menos complicado reparar las carencias materiales en el trato con las autoridades centrales –a cargo de los planes educativos y la ejecución presupuestal– que adaptar el currículo a las condiciones locales.

Todo adquiría mayor complejidad cuando se hablaba de aumentar los salarios, para atraer a mejores maestros rurales; de distribuir comida, útiles escolares y ropa, para atraer a más estudiantes o de crear locales, para alojar a niños que vivían lejos de las escuelas (ILO 1965a, 70). En contraste, los pueblos indígenas respondían cada vez más entusiastas: además de donar tierras para las escuelas, granjas y huertos escolares, contribuyeron con su trabajo y con materiales de construcción para hacerlas funcionar. Ganaban, de esa forma, compromiso, respeto y orgullo hacia su propio trabajo y sus logros. En 1961 el PPT había construido en Puno siete escuelas nuevas, casi siempre mediante el trabajo gratuito de los propios interesados. A partir de su experiencia, se proyectaron otros programas y campañas educativas en que las mujeres eran, a la vez, el centro y las protagonistas (Rens 1961).³¹

30 La mayoría de las escuelas donde trabajó el PPT formaban parte del sistema de núcleos escolares campesinos. Cada núcleo comprendía una escuela central, de la que dependía un número variable de escuelas periféricas. Al director lo acompañaban tres expertos agrícolas, sanitarios y de alfabetización. El PPT trabajó con las escuelas en cuatro direcciones: 1) las incorporó en la planificación y ejecución de los cursos para promotores, patrocinó las reuniones de maestros y directores de núcleos, para la formación de los maestros en técnicas para el desarrollo de la comunidad; 2) planificó con los docentes las campañas de acción; 3) preparó y distribuyó, con ellos, material instructivo para su aplicación en las comunidades; y 4) estableció contacto entre estas últimas y las escuelas locales (OIT 1962a, 47).

31 Dichos proyectos contribuyeron indudablemente a extender el radio de acción del PIA, como lo demuestra, por ejemplo, el proyecto destinado a crear en Puno un servicio de higiene. Según este, la

El PPT distribuyó entre las mujeres máquinas de coser y se entrenaron en su uso. Pensar en ese objeto es ingresar a una fuente de identidad de las mujeres; al mismo tiempo que las dota de una habilidad y las contrasta con otros universos, las afina en el trabajo manual. Sin embargo, su labor era muy importante: de acuerdo con observadores contemporáneos, los niños vestían andrajos y estaban peor vestidos que los adultos; las mujeres, peor que los hombres. A diferencia de ellos, que usaban ojotas hechas de llantas viejas o, en el mejor de los casos, algún calzado, ellas iban descalzas (Cuentas 1971, 90).

Junto al papel activo de los encargados de la alfabetización en los núcleos escolares, participaron en esta campaña las autoridades de distrito e incluso militares, a la par de los promotores sociales y los maestros (OIT 1962a, 48). El PPT jugó un papel clave en la coordinación de la burocracia local y regional. En los núcleos escolares campesinos reunió a maestros, promotores sociales y autoridades educativas del departamento y la provincia. Se discutía sobre mejoras y posibilidades de financiamiento y se organizaba el trabajo comunal, para suplir los vacíos presupuestales.

Aunque el PPT no invirtió recursos sustanciales en modificar las relaciones entre la escuela y las indígenas, sabía que era perentorio ofrecerles un espacio particular. Los “clubes de madres”, donde estas experimentaron alguna distancia frente al parentesco, fueron parte de esa oferta. Aunque llegaban ahí por su pertenencia al grupo familiar, las mujeres se reunían fuera del recinto doméstico. Los “clubes de amas de casa” configuraron una instancia con perfil propio. Llegaron a funcionar en los pueblos de Jasana, Pocolín, Huancollusco y Sacasco, en Taraco; en Sajano, en Camicachi (Ilave) y en Potojani, en el área de influencia de Chucuito. Sus actividades variaban, pero las básicas fueron las relacionadas con lo doméstico.

En los talleres de formación del PPT llegaron a participar organismos como el Banco de Fomento Agropecuario, el Servicio Agrícola Regional, el Departamento de Salubridad Pública de Puno y sus dependencias pro-

UNICEF tenía la intención de establecer, por una parte, cinco centros principales, dotados cada uno de un médico, una enfermera, una comadrona, un funcionario sanitario y un auxiliar social y, por otra, 10 centros auxiliares, que contarían cada uno con una auxiliar de enfermería y auxiliares indígenas (Rens 1961).

vinciales, y el Servicio Cooperativo Interamericano para la Alimentación (Scipa), casi siempre bajo la dirección de las autoridades escolares, en particular de los supervisores de las escuelas centrales. “Todos ellos, con excepción del personal docente permanente, vienen [a los talleres] a enseñar por una hora o incluso por medio día, pero en general una sola vez” (OIT 1962, 9). Descripciones como esta nos revelan el escaso compromiso de las autoridades locales y centrales con el PPT y la población indígena. Es evidente que el compromiso mayor fue de las escuelas y maestros. El PPT contribuyó, así, tanto a la sofisticación burocrática y al funcionamiento del estado como a la ampliación del espacio público.

Los promotores sociales

Durante los primeros años, el PPT encontró que los “líderes” tradicionales de los centros de acción del altiplano servían poco a sus objetivos. Apoyó, entonces, a hombres cercanos a la escuela y los integró a través de su sección de bienestar rural. Eran voluntarios y personas seleccionadas por las comunidades, entrenados por el PPT en saneamiento ambiental, alfabetización, mejoramiento del hogar, educación social y organización comunal. Podían vincular los esfuerzos de su comunidad con los organismos especializados que trabajaban en el medio rural.

Los promotores sociales eran imprescindibles, ya que los conglomerados indígenas tenían poco contacto con otros pueblos y personas (OIT 1962, 3). Era indispensable que los promotores hablaran e incluso escribieran en castellano. Afortunadamente, en los pueblos circundantes al lago Titicaca las escuelas habían funcionado de modo que el PPT encontrara “algunos hombres” alfabetizados en castellano (OIT 1962, 7). El promotor social, que encarnaba mal que bien las voluntades indígenas, se convirtió en la bisagra que relacionaba a la comunidad con un conjunto de instancias significativas y con el propio PPT.

En principio, las mujeres de la comunidad no podían ser promotoras, la mayoría eran monolingües y estaban lejos de la palabra escrita. Sin embargo, las mujeres de las zonas aimaras se acercaron tempranamente al

Programa y se convirtieron en auxiliares sanitarias voluntarias. A finales de 1957 se formó en el Centro de Camicachi a un primer grupo de indígenas, para que actuaran como promotores sociales en los distritos de Ilave, Acora, Chucuito, Taraco y Samán (OIT 1962, 1). A partir de ese año el PPT organizó 13 cursos para la formación de promotores sociales, con la colaboración de diversos organismos agrícolas de la región, el servicio de salud y las escuelas públicas. De esos cursos, uno fue para voluntarias de la zona aimara y otros dos estaban destinados a los activistas que habían trabajado durante dos años o más en beneficio de sus comunidades, para recapitular sus conocimientos. Un curso para mujeres, de carácter experimental, tuvo lugar en 1961. Giró en torno a las labores domésticas de las mujeres de la comunidad indígena. Estas experiencias animaron al PPT, en 1962, a formar a algunas mujeres en la zona de influencia de Chucuito, como promotoras sociales especializadas.³²

La relación entre el PPT y la escuela, pese a la precariedad de esta, fue la columna vertebral de su desarrollo. Los maestros y el Programa formaban a los promotores sociales; ambos encontraron que tenían objetivos comunes y la escuela era la instancia pública de mayor continuidad y consistencia, a pesar de sus paupérrimos recursos (OIT 1962, 11). Con el PPT, los maestros enriquecieron sus conocimientos pedagógicos y consiguieron experiencia para desempeñar en las comunidades un “papel de los más importantes, que sobrepasa con mucho su labor en las escuelas” (Rens 1963, 2). A inicios de los 60 el PPT sostenía que de su presencia dependía, en buena parte, que las nuevas instituciones surgidas en la dinámica comunal pasaran a ser un “elemento tradicional e inherente de la vida de la comunidad” (OIT 1962, 13). En 1964 había entrenado a 565 promotores, en 20 cursos cortos.³³

32 En 1962 más de 300 promotores sociales, elegidos por sus comunidades, recibieron formación en prácticas agrícolas, primeros auxilios e higiene, métodos de enseñar a leer y escribir a los analfabetos, mejoramiento de la vivienda y de la economía doméstica, higiene y bienestar rural, en general. Además de aprender a reconocer los problemas de la comunidad y despertar el interés de la población, para mejorar su situación mediante una acción colectiva, se enseñó a los promotores sociales cómo usar los diversos servicios públicos disponibles para el desarrollo rural (OIT 1962a, 59).

33 En esos años el 95% de ellos estaban empleados: 56% como agentes en el Banco de Desarrollo Agrícola, 23%, como jefes de unidades de trabajo social y 16%, como auxiliares de salud, maestros (lectura y escritura), instructores en cuestiones religiosas y en los comités directivos de las escuelas (ILO 1965a, 35).

Estos cursos inspiraron un Seminario de Promotores Sociales, en agosto de 1964, al que asistieron representantes de la Corporación de Desarrollo y Promoción Social y Económica del Departamento de Puno (Corpuno), del Instituto para la Reforma Agraria, del Servicio de Promoción e Investigación Agraria (SIPA), de la Universidad Técnica del Altiplano, de Cooperación Popular, y burocracia local de educación y salud. Por el PIA estuvo presente su asesor regional en desarrollo comunal y bienestar social y el experto en extensión agrícola del Programa Integrado de Nutrición y Alimentación (PINA) (ILO 1965a, 75). La burocracia local era insuficiente para satisfacer las crecientes demandas de las poblaciones de los centros. En esas circunstancias, los promotores sociales formados por el PPT, a inicios de los 60, llegaron a ser personeros del Banco de Fomento Agropecuario, establecían los contactos necesarios entre este y la comunidad y animaban a los agricultores a cumplir a tiempo sus obligaciones (OIT 1962, 5). Notamos aquí la influencia de la MA en la ampliación de las funciones del estado.

El PPT y las nociones de masculinidad

Apoyado en la MA, el PPT trató de modo irregular y escueto, aunque revelador, el tema de la sexualidad y en particular, de la masculina. Desde un inicio señaló que era mejor que los promotores fuesen casados, pues tenían una vida más estable. Aunque reconocía que había excelentes promotores solteros, los más confiables eran hombres casados, no tan jóvenes (OIT 1962, 7). Otras indicaciones se referían a una edad entre 25 y 35 años de edad; ser hábiles para tomar decisiones; estar casados con mujeres indígenas de la misma comunidad (OIT 1962, 3); comprender los problemas de esta última y asegurar, en lo posible, su retorno a ella. Dichos requerimientos eran importantes, entre otras razones, porque la MA trabajaría con comunidades organizadas con base en estrictos lazos de familia (Buitrón 1953a).

El PPT requería decisiones colectivas, de acuerdo con la identificación que las propias comunidades hacían de sus necesidades. Pero el paternalismo del que sufrían los colectivos tradicionales desalentaba, a veces, esta dinámica. Lejos de asumir un papel activo en nuevas formas de participa-

ción comunal, los hombres se quedaban con un solo campo de dominio: cuestiones meramente íntimas y familiares (OIT 1962, 13). Ahí no entraba el estado. Sin embargo, la interacción con las instancias estatales podía desgajar a los indígenas de los sistemas tradicionales, que se suponía que recortaban su autonomía y socavaban su virilidad, afectando también las relaciones con sus familias y con las mujeres. Encontramos señales que animan a pensar que el PPT hizo explícitos reclamos de otras formas de ser hombre, de auspiciar otras fuentes de masculinidad.

Hasta esos años, la escuela y el ejército habían sido las instituciones que intervenían, aunque de modo intermitente, en la vida de los indígenas. Maestros y hombres uniformados ostentaban un prestigio especial y despertaban la admiración de la mayoría de las personas que vivían en los Andes. Sin embargo, una gran ambivalencia influía en los intercambios entre las supuestas instancias públicas y la población indígena del campo. Cuando los jóvenes conscriptos retornaban a sus comunidades de origen, no solo habían aprendido el castellano y a leer y escribir, también eran doctos en el abuso, con el que posiblemente habían sido tratados en el ejército. Esa experiencia los ubicaba en lo superior; los licenciados del ejército eran los más abusivos.

Los “leídos”, por otro lado, eran los que se habían acercado a la escuela y, posiblemente, a la educación secundaria. También fueron identificados como aquellos que se conducían de modo arrogante, al regresar a sus pueblos (Cuentas 1966; Babb [1976] 1980). La prepotencia de los licenciados del ejército y la pedantería de los “leídos” muestran cómo el estado, en la forma de gobierno de los padres, reinstituía las jerarquías que implicaban a las relaciones de género. A esto agregamos que eran instituciones formal e informalmente ajenas a las mujeres indígenas.

En esa línea, los análisis que antecedieron el afincamiento del PPT en Puno desestimaron el servicio militar como un entrenamiento que dialogara con su idea acerca de la formación de la población indígena (Rubio Orbe 1953, 13). Los resultados de la experiencia indicaban que no promovía la incorporación de los indios a la vida nacional. Observaron que los jóvenes que regresaban a sus pueblos, luego del servicio militar, se involucraban en situaciones sociales conflictivas y sufrían perturbaciones psicológicas en el proceso de adaptarse de nuevo a sus familias y a la vida social de la comuni-

dad de origen. El aprendizaje del castellano y de la alfabetización venía con la adquisición de hábitos y vicios desconocidos en sus pueblos de origen. Eran raros los casos en que los jóvenes regresaban a sus comunidades con un espíritu de progreso social o con iniciativas que las beneficiaran (Rubio Orbe 1953, 13-14). En la medida en que los instructores debían observar cualidades morales coherentes con la MA, el entrenamiento militar no era un atributo apreciado por esta.

La MA pretendía erradicar las prácticas prebendalistas usadas por las autoridades locales, que ataban a los campesinos y comuneros. El regalo, como amalgama de los vínculos, tenía una gravitación significativa en la zona e interfería con las expectativas del PPT. El que lo entregaba y el que lo aceptaba entraban en una relación donde el segundo se sometía; podía conseguir favores especiales de su donador, pero también estaba obligado con él. El ingeniero agrónomo peruano Guillermo Parodi Vera, jefe de la sección agrícola del PPT, hacia fines de los 50 insistía en evitar los donativos. Estos se confundían con la caridad y atentaban contra una actitud responsable de la población indígena (Ammar 1957, 9). José Castañón Pasquel, también ingeniero peruano del equipo de la MA, afirmaba enfáticamente que se trataba de “lograr un trato de hombre a hombre” y “un hombre que se respeta no recibe regalos”. Asumía que el PPT debía enfrentar el paternalismo imperante en el altiplano, para que el campesino no estuviese sujeto a la tutela exigida por el sistema de regalos (Ammar 1957, 14).

Dicho sistema era parte sustantiva de la configuración social del altiplano (Cuentas 1966; Tschopik 1968) y, sin duda, estaba muy engarzado con el sistema del compadrazgo. Ambos combinaban relaciones, sobre todo asimétricas, y mortificaban a los expertos nacionales y extranjeros del PPT, al consolidar vínculos de un tipo de dominación que entorpecía sus propuestas. Los regalos intercambiados sujetaban a la población indígena a una forma de gregarismo adversa a la presunta autonomía que se buscaba fomentar entre los trabajadores rurales. Además, la circulación del regalo era normalmente ritualizada, lo cual traía consigo gastos, consumo de alcohol y coca y atentaba contra la disciplina burguesa del trabajo, fomentada por el PPT. Es interesante también notar cómo este intercambio, ante los ojos de los expertos, emasculaba a los indios. En la medida en que los so-

metía a relaciones serviles que recortaban su prestigio y sus condiciones de reconocimiento, perdían virilidad, se feminizaban.

En una segunda edición del folleto “El Programa Andino”, una fotografía era acompañada por la siguiente leyenda: “Hacer de los peones de hoy los hombres de mañana” (OIT 1961, 22). Con los hombres no era compatible el tipo de inferioridad sufrida por los indígenas de Sudamérica. Esas percepciones se agregaban a la crítica del paternalismo, como otra rémora para la idealizada integración. No es temerario pensar que en el altiplano el intercambio de regalos coexistiera e interactuara con la prebenda y la corrupción.³⁴ De ser así, se pervertía la noción original de reciprocidad, que puede haber sido parte de los mecanismos de prestación y obtención de trabajo. Además, se insertaba a los indígenas en tipos de interacción irremontables, lo cual los alienaba de su conversión en trabajadores agrícolas calificados y obreros eficientes.

Los promotores sociales que el PPT formó fueron esenciales para su desarrollo. Ellos engrazaron ámbitos antes vinculados a través de relaciones tradicionales, que atentaban contra los objetivos del Programa, lo que se previó en los antecedentes de este. En el curso de su desenvolvimiento se apreció la solidez de los promotores en su trabajo y su eficacia para introducir en las comunidades las técnicas apropiadas para difundir la educación fundamental. La población masculina que asistía a los cursos del PPT participaba de rutinas propias de un entrenamiento de la masculinidad urbana e ilustrada. Hablamos de ejercicios físicos, horario regular para los alimentos (desayuno, almuerzo, cena), limpieza del local, clases, prácticas, actividades al aire libre, juegos recreativos, películas educativas, música, discusión de lo aprendido y mucha insistencia en la higiene personal y colectiva (OIT 1962, 10). Cada día crecía el número de jóvenes atraídos por las actividades de los clubes de fútbol, de básquet y vóley. Rens (1961, 24) afirmaba que, “por primera vez, los jóvenes indios conocen el placer de entregarse a los ejercicios físicos”. A fines de 1960 se habían organizado 55

³⁴ La controversial relación entre el sistema del don y la corrupción ha sido planteada de variadas maneras. Ejemplos de ello son: Cañeque (2005); Moreno Cebrián y Sala i Vila (2005), que discuten sobre el ejercicio del poder colonial en México y el Perú de los Austrias. Smart (1993) analiza cómo en la China contemporánea la “coima” (corrupción) tiene un espacio significativo en el intercambio de regalos.

equipos deportivos en las comunidades (OIT 1962a, 40). Nuevas eran las fuentes de gratificación asociadas con la masculinidad.

El PPT lamentaba que en Taraco todos los maestros fueran hombres, hecho que inhabilitaba a la escuela para ser un foco de grupos de mujeres. En ciertos casos, los hombres se dedicaban a alfabetizar a grupos de mujeres jóvenes, con cierto éxito, pero un grupo de costura, por ejemplo, debía ser organizado por una mujer (Blanchard 1960, 140). Tales experiencias evidencian cómo la división de trabajo por sexos, en un sentido tradicional, era un obstáculo para la organización y el desarrollo de la comunidad, y para que las mujeres se involucraran en el PPT. Hasta cierto punto, este estaba frente a sociedades donde las identidades sexuales se desprendían de las actividades realizadas y ello exigía una organización especial. Además, la burocracia local no solo era insuficiente,

la experiencia ha demostrado que el indígena tiende a enfocar sus contactos con el personal del Programa en función de las relaciones interpersonales no institucionales a que está acostumbrado. Así pues, un maestro determinado o un funcionario médico no son considerados como los representantes de una burocracia (noción que el indígena no puede comprender) sino como un individuo (OIT 1962a, 67).

Es fácil interpretar la actitud descrita por los expertos de la MA. El otro lado de la moneda era que la burocracia no se portaba como tal. Aunque el PPT soslayó las implicaciones de esto en el desarrollo de sus actividades; tampoco buscó explicar por qué, supuestamente, los indígenas no percibían a la burocracia como tal.

Es probable que lo anterior se relacionara con la cultura sexual y con presumir la sexualidad como una función corporal que no llegaba a privatizarse. De ahí que los hombres externos a la casa fuesen considerados amenazantes: invadían un terreno ajeno y ponían en cuestión la autoridad doméstica, de los hombres sobre las mujeres y de los adultos sobre los infantes. Mientras tanto, la incipiente burocracia femenina expresó los grados de diferenciación del estado, los niveles alcanzados en la regulación de la violencia y la sexualidad, cierta despersonalización del cargo público

y de la capacidad estatal de instituir. La feminización del servicio público anuncia la emergencia, aunque gradual y no necesariamente ininterrumpida, de lo privado. Sin embargo, una mediación extradoméstica como la del PPT permitía el eventual acercamiento de un hombre a un grupo de mujeres.

Familia, autoridad y estructura habitacional

Toda posesión, por pequeña que sea, [es]
un ámbito de gobierno, un estado en sí.
Norberto Elias 1987

El parentesco, como señalábamos, estructuraba las relaciones personales; conectaba a las personas con el poder, fuese grande o pequeño, el del estado o el de la casa. Las mujeres indígenas vivían insertas en la estructura familiar. La casa habitada era una unidad productiva donde se preparaba el chuño, se hilaba, se confeccionaba la indumentaria familiar y se paría. Esa unidad doméstica asumía el trabajo en el campo, cuando la temporada agrícola lo requería, e incluía a las mujeres. Las aimaras, sobre todo, también asistían a los mercados y los niños cuidaban el magro ganado (Bourricaud 2012, 100).

Considerando la alta densidad demográfica de los lugares donde se instaló el PPT, la ausencia de servicios de salud y la insignificante asistencia escolar femenina, podemos asumir que las mujeres tuvieron embarazos poco espaciados. La ausencia de servicios hacía más dura su labor. Sin embargo, los observadores de la época que se acercaron a las comunidades de la zona señalaron una baja división social del trabajo. Obviaron que la maternidad y crianza, a la que se dedicaban de manera intensa las mujeres y las niñas, era una fuente de división sexual del trabajo. Además, hubo una marcada tendencia a la residencia patrilocal (Cuentas 1971, 90).

Los informes previos a la implementación de los programas de la MA en los Andes señalaron la precaria situación de estas poblaciones. En relación con la higiene personal, afirmaban que la cultura indígena de la zona

incluía sofisticadas prácticas rituales de higiene, pero en la mayoría de las comunidades en cuestión, estas habían desaparecido por el contacto con otras poblaciones (Alcocer 1953). Los estudios aludieron a la importancia que culturas como la inca le habían otorgado al cuerpo y, por lo tanto, al embarazo y al parto. En el pasado prehispánico el ejercicio físico jugaba un papel importante en la guerra, daba prestigio social y formaba parte de la rutina en las comunidades (Alcocer 1953). Consideraciones como esas parecían distanciar a la MA de nociones esencialistas y, de manera eventual, del racismo y los prejuicios.

Pese a ello, las casas de los indios y sus cuerpos fueron siempre juzgados como sucios. Según todos los observadores, no tenían costumbre de asearse, ni de lavar su ropa con frecuencia. De igual forma, mantenían en malas condiciones de higiene los utensilios de cocina. En medio del desorden doméstico, los patrones de alimentación eran inadecuados y las personas convivían en “contacto íntimo con los animales” (Cuentas 1966, 36). Se acostaban cubiertos por frazadas, pellejos, mantas y ponchos; acostumbraban a dormir con una parte o toda la ropa puesta (Cuentas 1966, 36). Hasta principios de los años 60, las casas carecían de sistemas de disposición de excretas y de basura, en general. Tampoco contaban con provisión de agua potable ni desagüe. Dicha situación era compartida por la “mayoría de las escuelas rurales” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas 1963, 3). Las descripciones nos llevan a pensar en el reducido lugar para la vida privada, expuesta a la mirada de gente ajena al núcleo familiar.³⁵

Las casas de los indígenas fueron invariablemente descritas con techo bajo, puerta pequeña y sin ventanas. Cada familia nuclear que, al mismo tiempo, podía formar parte de un grupo de varios hermanos y/o abuelos, ocupaba su propia vivienda. Según las miradas ajenas, la estructura habitacional de la familia indígena se caracterizaba por la indiferenciación: las mismas habitaciones servían para distintas funciones. Las actividades se conjugaban, mezclándose sin distinción. Donde dormían, cocinaban y comían, todos juntos: adultos con niños, hombres y mujeres (Bourricaud 2012, 100).

³⁵ Algo parecido observó Bourricaud (2012) en su trabajo en Ichu, que antes mencionábamos.

A esta organización de lo doméstico parecía corresponder determinada manera de regular los impulsos. No obstante, contamos solo con opiniones de observadores contemporáneos, que se asombraban de la libertad sexual propia de las poblaciones indígenas, de la poca importancia atribuida a la virginidad y a la noción de honor. Eso sí, agregaban: aunque los celos eran desconocidos, la agresividad y la envidia tenían un peso considerable.³⁶ La obediencia amalgamaba las relaciones familiares más cercanas y concatenaba a las autoridades distritales y provinciales.³⁷ Las mujeres producían también para perpetuar ese sistema, que envolvía la esfera doméstica. Dadas estas consideraciones, los poderes locales solían pronunciar su carácter doméstico, al reforzar las jerarquías en el ámbito familiar. Tales opiniones necesitarían, sin duda, ser contrastadas sistemáticamente, para no caer en los mismos prejuicios y proyecciones de los conflictos propios de una sociedad urbana, aunque no dejan de revelarnos las ansiedades de los observadores de la “ciudad letrada” con respecto a sí mismos.³⁸

La estructura habitacional, según los expertos del PPT, podía transformarse con la introducción de letrinas; así, los fluidos corporales encontrarían lugar en espacios privados. La construcción de fogones altos demandaba una disposición corporal diferente a la de cocinar en el suelo y es posible que las relaciones entre los miembros de la unidad doméstica se modificaran también. Los animales tendrían su espacio idóneo, gracias a la construcción de corrales. Podemos decir que la MA y su Programa fueron parte de las modificaciones que atravesó la configuración social puneña.

36 Sería pertinente continuar investigando sobre las relaciones entre el ejercicio del poder, las emociones y las jerarquías de género. Podría ser muy revelador conocer las circunstancias en que se generaba la envidia, cómo se experimentaba y procesaba. Estas parecen estar vinculadas estrechamente con el prestigio y las formas de autoridad. En los últimos años se ha trabajado, de modo más sostenido, sobre las emociones y los sentimientos. La estela de Norbet Elias (1991) sigue orientando los estudios sobre el tema (Featherstone, Hepworth y Turner 1991, Greco y Stenner 2013).

37 Tschopik (1968) enfatizó cómo la obediencia formaba parte sustantiva de las relaciones domésticas en las comunidades aimaras del altiplano, a finales de los 40.

38 Gay (1992) ha mostrado cómo las observaciones de la burguesía occidental decimonónica sobre los campesinos y los subalternos, en general, encarnaban parte del nerviosismo burgués a propósito de su propia sexualidad.

La parentela, la casa y el PPT

Cuando, a inicios de los 60, los antropólogos Galdo (1962) y Martínez (1963) estudiaron los pueblos indígenas circunlacustres, encontraron una abrumadora presencia de hogares nucleares, que configuraban redes familiares regidas por la endogamia y sujetas a una estricta subsistencia. La omnipresencia del parentesco era reforzada por la ausencia de referencias extradomésticas, dado el comportamiento de las autoridades locales y el compadrazgo. Eran familias donde el *ayni* languidecía, esquilado por los “mestizos”, que hacían el trabajo sucio para las autoridades públicas. Al acercarnos a las mujeres desde la noción de interdependencias, las encontramos ajenas a la regulación estatal, definidas por la sangre y no afectas al estado.

El PPT buscó comunidades relativamente homogéneas, donde las jerarquías internas fueran independientes de la existencia de mestizos, para escuchar las opiniones de los indios y llevar adelante su propuesta (OIT 1962, 14). La subdivisión política, llamada parcialidad, generalmente comprendía varias estancias o sectores, nombres con que se denominaba a una agrupación de familias. Por lo general, todos sus integrantes eran parientes consanguíneos o políticos. El promotor social trabajaba casi con exclusividad para su propia estancia, aunque en algunos casos su influencia podía extenderse a otras, debido a los lazos de parentesco existentes (OIT 1962, 2-3). El promotor era, entonces, un pariente y conocía de cerca los tramados sanguíneos de la comunidad.

El PPT enfrentó estos patrones de ejercicio del poder y, en ocasiones, consiguió lidiar con ellos. Logró entrar en esa unidad productiva que es la familia nuclear indígena y la afectó en varios sentidos: vivió las tensiones propias de mantener las costumbres e intervenir; le interesó la vivienda rural, el mundo cotidiano y doméstico de las mujeres, sus actividades y sus cuerpos. Sus expertos desaconsejaron la inversión en remodelaciones completas y construcciones de casas modelo; pidieron que las universidades investigaran sobre las viviendas campesinas y sus posibilidades de mejorarlas, pero no tuvieron el eco esperado.

El PPT y su intervención en lo doméstico

El estado peruano había mostrado un secular desinterés por entrar a la casa, mientras que el PPT prefiguraba propuestas en medio de sus reparos. Ingresar en ella requería variar el sentido del ejercicio de la autoridad y transformar el mundo doméstico en privado. Los hombres del Programa tuvieron dificultades para acercarse, observar y cambiar la vida familiar, la de las mujeres y los infantes. Estos eran, todavía, otros patriarcas y como tal fueron percibidos: “La experiencia ha demostrado que los campesinos no consideran a un profesor o a un funcionario sanitario como un representante oficial de un organismo, sino como un particular” (OIT 1962, 13). En los cursos de formación, por ejemplo, los educandos conocían a esos funcionarios, les tomaban confianza, establecían una relación personal con ellos. Cuando el contacto era cordial, los promotores colaboraban de buen grado con los organismos que dichos funcionarios representaban, pero esa buena disposición se mantenía solo si los organismos cumplían con los compromisos asumidos (OIT 1962, 13). Podríamos pensar que el trato de la tradicional burocracia local a los indígenas no era precisamente cordial.

La sección de formación profesional del PPT entrenaba en mecánica, carpintería y automotores. Cabe preguntarnos si las mujeres se vieron afectadas con la inversión temporal de los hombres de sus correspondientes unidades domésticas en dicho aprendizaje.³⁹ A pesar de que el trabajo físico en los pueblos en los que el PPT se asentó era duro, dada la caducidad de las tecnologías usadas, el ciclo agrario ofrecía periodos de poca demanda laboral a los pequeños propietarios indígenas.⁴⁰ En principio, en esas épocas también había menos trabajo en el campo para las mujeres. Sin embargo, la labor de la casa no cejaba, por más desprolija que acostumbraran a tener-

39 El PPT consideró el calendario agrícola para intervenir en los centros de acción. “Las fechas no deberán interferir con las faenas agrícolas de las comunidades, de modo que los hombres puedan dejar sus tierras por una semana o dos. También deberá tomarse en consideración el período escolar, así como las fiestas y ferias locales o regionales” (OIT 1962, 8).

40 Según cálculos oficiales sobre la zona, un agricultor típico indígena se hallaba ocupado 120 días en la agricultura; “[d]e estos 50 representan la producción hogareña de artículos indispensables para su trabajo” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas 1963, 35).

la, según el juicio de los observadores de la época. La crianza era continua, independiente del ciclo agrícola; además, se preparaba el magro alimento familiar cada día.

Esta sección excluyó a las mujeres. Los hombres involucrados en ella fabricaron marcos, ventanas, puertas para las viviendas y muebles, como catres, bancos, caballetes, armarios, escritorios, tableros, sillas, sillones, taburetes, mesas y colgadores de ropa. Como resultado, muchas familias indígenas instalaron ventanas en sus casas, usaron mesas, sillas y otros artículos de los que antes carecían (OIT 1962a, 86). La fabricación de objetos útiles para la vida doméstica significaba, eventualmente, complejizarla y modificar la naturaleza de los vínculos y el universo afectivo. Dormir en catres y tomar los alimentos en una mesa podía producir fuentes de identificación nuevas en los grupos familiares, que, a su vez, transformarían la vida de las mujeres. Su impacto debió ser limitado, dada la baja asistencia de ellas a la escuela.

La visita domiciliaria fue el método usado por el PPT para crear nexos amistosos, confianza con los indígenas y conocer objetivamente el estado de sus viviendas. Solo luego de ingresar a los hogares campesinos se concibió un plan para mejorar la vivienda. Se consideraron los materiales de la región, los recursos económicos de la población y, sobre todo, sus costumbres.

El cambio social consistió en mejorar las costumbres de la familia relacionadas con la cocina, el lavado de ropa, el arreglo y acondicionamiento del dormitorio, así como la construcción adecuada para los animales domésticos. Los trabajos se realizaron no solo con el consentimiento de los interesados, sino con su colaboración. Estuvieron dirigidos por el personal nacional del Programa y asesorados por el experto en educación fundamental. Gracias a las auxiliares de enfermería, a las comadronas y a las visitadoras sociales, instruidas en los cursos del PPT, las condiciones de higiene de las poblaciones vecinas a los centros acción mejoraron en forma notable: construcción de pozos, canalizaciones, letrinas, así como reparación del exterior e interior de las viviendas. Ventanas y puertas de madera empezaron a verse en casi todas las zonas de influencia de los centros de acción; eran la prueba de los progresos (Rens 1961, 24).

Al inicio de 1958 grupos de mujeres se organizaron en clases para recibir una instrucción planificada en nuevos cultivos, en Chucuito y Ccota (Blanchard 1960, 20). La horticultura, primero en las escuelas y luego en terrenos colindantes a las viviendas, progresaba a pasos agigantados, a fines de los 50 y complementaba la dieta campesina, carente de proteínas y basada casi en su totalidad en carbohidratos. El cultivo de hortalizas también podía ser una fuente de ingresos, si se producía lo suficiente para el mercado. El enriquecimiento productivo y nutricional enfrentó a las mujeres con nuevas experiencias culinarias, que podrían darle otros sentidos a la función doméstica. La sección de bienestar rural daría lugar al Programa Integrado de Nutrición y Alimentación (PINA), aprobado por el estado el 6 de julio de 1962 (el 18 de julio fue el golpe militar), que aumentó la diferenciación administrativa.

A través de estas redes, las mujeres indígenas aprendieron a cultivar hortalizas, que ampliaban la dieta familiar y los contactos con el mundo. Las demostraciones culinarias se vinculaban a los fines del PINA y a la mejor utilización de los “cultivos fundamentales”. El afán de coordinación burocrática se hizo notar y creció la red de interdependencias de las mujeres: el horizonte femenino podía diversificarse. Sin embargo, los grupos de cultivos se hacían “en la mayoría de los casos con parientes suyos” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas 1963, 105). Así, el parentesco emergía a cada paso.

Otra ruta de ingreso a lo doméstico: la salud y el cuerpo de las mujeres

La segunda sección que el PPT organizó, como señalamos, fue la de bienestar rural, cuyas actividades estuvieron relacionadas con la salud. De acuerdo con los miembros del Programa, los grupos indígenas se resistían a la medicina moderna, por lo arraigado de sus tradiciones. Se sentían orgullosos de su cultura, seguían hablando el quechua y el aimara y en algunos distritos, casi ninguno de ellos hablaba castellano (OIT 1962a, 75). Eran recelosos de los mestizos de habla española y de los blancos, por varias razones, dadas las formas de trato que caracterizaron sus relaciones.

Por último, estaba la larga tradición de aislamiento cultural de dichos grupos. Estas razones exigían idear una estrategia atinada para que aceptasen métodos importados, que

deberían ser cuidadosamente adaptados a las condiciones locales. Este enfoque y ajuste no puede ser realizado fácilmente por un personal sanitario ajeno a la comunidad. Así se justifica la formación de personal indígena, a fin de que emprenda esta tarea de relaciones humanas y de educación sanitaria con un sentimiento de afinidad hacia su propio pueblo (OIT 1962a, 75).

Juan José Alcocer, que llevó adelante el diagnóstico de salud de la población indígena de las regiones en las que la MA trabajaría, señala que las tasas de mortalidad infantil y materna en estas eran más altas que los promedios nacionales. Cita un estudio conducido por el doctor Marroquín, en 1942, en el departamento de Puno, que mostraba una mortalidad infantil de 239,8.⁴¹ El control de enfermedades transmisibles como la tuberculosis, el coqueluche (tos convulsa) y la viruela estaba en el centro de las preocupaciones del PPT. Por otro lado, el personal de salud señalaba que los párrocos descuidaban el registro de las defunciones en sus parroquias, pero, al parecer, el estado y las autoridades locales seguían confiando en ellos para cumplir con esa función (Coello Mesa 1954, 47-49). Entonces, era imposible saber cuántos niños morían.⁴² Estos hechos obstaculizaban el desarrollo de campañas de vacunación y difusión de salud pública, que incluyesen a las mujeres, y de controles pre y postnatales.

En 1960 la sección de bienestar rural estableció relaciones de trabajo con seis núcleos escolares campesinos. Hubo dos en cada una de las

⁴¹ Asumimos que se trata de una cifra anual, pero la fuente no permite la precisión. De igual manera, según Alcocer (1953), “las cifras oficiales de mortalidad infantil están lejos de representar los hechos verdaderos. Las tasas de mortalidad infantil son 127, 2 en Bolivia (1949); 115, 2 en Ecuador (1949) y 93,7 en Perú (1950)”.

⁴² Bourricaud (2012, 101) llamó la atención sobre el mismo punto. Los antropólogos levantaban pequeños censos de los pueblos que pretendían estudiar, pero tenían muchas dificultades para acceder a la información. A fines de la década de 1950 el PPT había censado a las poblaciones de Villurcuni, Ccacata, Camicachi, Mocaraya, Huancollusco, Totorani y Huancho. Gracias a la acción, podía fundamentar ante el Ministerio de Educación, por ejemplo, su demanda de escuelas e incremento de maestros. Las comunidades participaron de la actividad censal porque reconocían los beneficios que podía traerles (Blanchard 1960).

tres áreas de acción; en Chucuito: Ccota y Ccaritamaya; en Camicachi: Sullcacatura y Huariquisana; en Taraco: Huancollusco y Muni Grande. El Servicio de Salubridad Pública de Puno, con la asesoría de la OMS al PPT, instaló pozos protegidos, para acopiar agua libre de contaminación humana y de animales. También instaló letrinas en las escuelas rurales y patrocinó reuniones de maestros y directores de las escuelas centrales, para difundir su necesidad y la forma de usar ambos (OIT 1962, 4). Sin embargo, algunas zonas de acción del Programa carecían de núcleos y escuelas (Blanchard 1960). Además, si bien los núcleos escolares campesinos que empezaron a funcionar hacia 1946 tuvieron una especial acogida en el altiplano, pocas mujeres indígenas gozaron de esa experiencia.

En la sección de salud hubo un espacio para las mujeres, pero para las que fueran madres: el de “higiene materno infantil”, que incluía el control del embarazo. No hay mención alguna sobre mortalidad materna; esto da cuenta de la inhibición del estado para identificar a las madres como mujeres. Sin embargo, las auxiliares de salud intervinieron en la higiene pre y postparto.

A inicios de los 60 se entrenaron tres nuevas auxiliares sanitarias, a través de charlas y demostraciones (ILO 1963a, 98). Estas se desarrollaban en las comunidades, al aire libre, en las escuelas, en los clubes de madres y plazas. Versaban sobre nutrición, cuestiones sanitarias y crianza infantil. Los resultados no eran fáciles de evaluar; implicaban cambios de actitudes de los grupos y divulgación adecuada de los programas de salud. Los cambios eran muy graduales. Dichas actividades se complementaban con las enseñanzas higiénicas que los escolares, mayoritariamente de sexo masculino, recibían en sus escuelas. Incluso alrededor de 1964, dos años después de que el PPT había sido asumido por el estado peruano, la escasez de personal calificado y de recursos financieros era flagrante (ILO 1965a, 69). A pesar de ello, se fundaban y fortalecían espacios potencialmente públicos, que, en cierta medida, recortarían el peso del parentesco.

¿Parteras *versus* enfermeras?

A fines de 1955 se instaló en Camicachi una comadrona calificada, Asunción Mamani. Ese fue el comienzo del servicio de higiene y salud rural

que desarrolló el PPT. Dentro de los límites de los recursos disponibles, se procuró poner al alcance de las comunidades indígenas los beneficios de la medicina moderna y de la salud pública. En 1956 Núñez Rivera, experto de la OMS, se unió al Programa, junto a un médico peruano, Luis Jiménez, que continuó prestando servicios hasta, al menos, 1962.

Alrededor de 1957 en el PPT hubo posturas que apostaron por reconocer la sabiduría y el prestigio de *yatiris* y comadronas indígenas. El doctor Jiménez, funcionario de la OMS que acompañaba al PPT en el altiplano, comentaba en la reunión del miércoles 1ero de mayo, con el señor Abbas Ammar, que si el personal de salud no se entendía con ellos, no podría seguir en la zona (Ammar 1957, 17). Pese a ello, las comadronas resultaban nocivas, a ojos de algunos expertos (Ammar 1957, 17). Se discutió, además, la posibilidad de organizar un centro para formar a las auxiliares. En una reunión de informe y evaluación de la MA, celebrada el 13 de abril del mismo año, entre 14 expertos estaba presente la “señorita Mamani”, comadrona entrenada de la zona (Ammar 1957).

Núñez Rivera reconoció, en la misma reunión, las bondades del Programa, pero lamentó la carencia de servicios sanitarios adecuados en Puno. La ausencia de enfermeras en los centros era un punto débil, pensaba, sobre todo si no acompañaban a las comadronas (Ammar 1957, 4). Carlos D’Ugard recordó que el PPT había contratado a una enfermera, para acompañar al médico en sus visitas periódicas a los tres centros. Afirmaba que, sin personal, “no se podrá adquirir la confianza de los indios que continuarán haciendo uso de curanderos” y estaba convencido de que, al curarlos, se acercarían a los servicios de salud del PPT (Ammar 1957, 4).

Abbas Ammar, también presente en esa sesión, consideraba que era preferible atraer al curandero, en vez de combatirlo. Lo que conseguía hacer el único médico que, cada dos semanas visitaba un centro podía ser más cuando en estos hubiera una comadrona o una enfermera “que administra[ra] las medicinas y cura[ra] los casos sencillos”. Núñez Rivera “considera[ba] que la persona que acompañe al médico debe ser enfermera, y que por consiguiente, no puede ser la señorita Mamani”. En cambio, D’Ugard no tenía inconvenientes en que fuese ella. La propia señorita

comentó que “su función tiene más bien carácter ejecutivo y por esta razón no tiene que intervenir en el debate”. Preguntaba si continuaría en el centro de Camicachi o acompañaría al doctor en sus visitas (Ammar 1957, 17). En las siguientes reuniones, en su lugar estuvo una enfermera; lo que no significa que la partera se alejara del PPT. Asunción Mamani de Velásquez, comadrona entrenada, se había integrado al Programa desde 1955 y continuaba siendo parte de este en 1960 (ILO 1963a).

Ante las divergencias en torno a las parteras empíricas, el PPT apostó por seguir entrenando a las parteras locales.⁴³ La enseñanza debía ser práctica y lo más sencilla posible, a fin de que fuese aplicable en las condiciones predominantes en la región, para evitar el retorno de las prácticas tradicionales. Sin embargo, se subrayó que no todas las prácticas tradicionales de las parteras indígenas o de los curanderos locales eran desacertadas, por lo que se debía evitar condenarlas indistintamente (OIT 1962a, 80). La condición de iletrados, si bien fue considerada una desventaja, no fue un criterio de exclusión (Alcocer 1953). A partir de octubre de 1957, el funcionario médico y la comadrona calificada por el PPT contaron con la asistencia de una enfermera en su consulta del centro, así como en su visita a las comunidades.

Las promotoras indígenas como auxiliares sanitarias

A partir de 1956, los miembros de las comunidades indígenas colaboraron con la sección sanitaria del Programa, en calidad de voluntarios. Parece que un cambio marcado atravesó al PPT desde 1957, cuando experimentó un incremento inusitado de mujeres jóvenes y mayores. Estas colaboraron de manera activa con el personal del área, inspiradas en el deseo de aprender y de ayudar a sus comunidades.

⁴³ Poco después, en abril de 1957, se llevó a cabo una conferencia en Pillapi (Bolivia). Participaron en ella dos mujeres: la señorita Teresa Lazo, enfermera de salud pública y Leonella de Rea, especialista norteamericana en asistencia social. Notamos que Julio Rea, ingeniero agrónomo, formó parte del Programa. Si bien necesitamos más evidencias sobre estas relaciones, las mujeres que integraron el PPT parecen tener parientes hombres involucrados en él. El bajo grado de interdependencias propio del tejido social de la zona propiciaba la gravitación de los vínculos de parentesco. Era difícil insertar mujeres solteras en un espacio donde este tipo de lazos era predominante en la organización social.

Pese a estos logros, el Programa seguía mostrando dificultades para alcanzar sus objetivos, en términos del servicio de trabajo social, que estimulara la organización y el desarrollo comunal de las mujeres. En primer lugar, las mujeres quechuas, por lo menos en público, se mostraban más tímidas que las aimaras. Estas últimas eran importantes para el trabajo de la sección de salud, en zonas sureñas como Chucuito y Camicachi, pues se ofrecían como voluntarias en el entrenamiento. En cambio, las mujeres quechuas, a pesar de tener una reconocida influencia en el ámbito de la casa, estaban excluidas de los contactos externos al parentesco, monopolizados por los hombres. La señorita María Teresa Patiño, trabajadora social de la zona quechua del norte del Titicaca (Huancollusco) coincidía en esto: ellas se sentían inclinadas a participar en procesos de aprendizaje y a colaborar en actividades relacionadas con sus propios mundos domésticos, pero no en las que demandaban establecer relaciones con mujeres ajenas a sus parientes (Blanchard 1960, 139).

Conviene considerar que las primeras incursiones del PPT en el distrito quechua de Taraco fueron rechazadas, de modo violento. En 1957 gobernadores y tenientes gobernadores difundieron rumores acerca del PPT; lo acusaron de querer apropiarse de los niños y las tierras. Los miembros del Programa asumieron que las autoridades del distrito se sentían incómodas con su presencia, y con cualquiera que amenazara sus fuentes de poder. También algunos maestros habían sido repelidos antes. Las mujeres quechuas, entonces, se debían a sus parientes. Ante esos escollos, el PPT pensó en otras estrategias para involucrarlas: llegar a ellas a través de hombres, como los promotores sociales, que influyeran en sus esposas para que fueran más activas en la escuela y en lo concerniente a su prole y hábitat (Blanchard 1960, 139).

A principios de 1958 el PPT inició la formación sistemática de auxiliares sanitarios voluntarios, mediante cursos impartidos durante el servicio sanitario semanal, en las diversas zonas. Los hombres recibieron formación técnica y práctica, una vez por semana: prestaban primeros auxilios, ponían inyecciones y visitaban a los pacientes en sus casas. Las mujeres fueron las comadronas auxiliares, formadas de modo simple y práctico, en asistencia a partos, instrucción en cuidados pre y postnatales y puericultura. Se convirtieron en importantes agentes de educación sanitaria y animaban a

sus comunidades a usar los servicios que ofrecía el PPT. En 1961 el Programa había formado 100 auxiliares sanitarios indígenas –80 de los cuales se encontraban en actividad en la zona sur– y había extendido sus actividades a las zonas de Taraco y Tambopata (OIT 1962a, 73).

En Camicachi una enfermera de salud pública trabajaba con una partera entrenada. Se combinaban, así, el estado, el PPT y el aporte de la comunidad, a través de la partera, en la que el estado empezaba a invertir. Queda por discutir si las indígenas entrenadas con fondos públicos formaban parte del estado, considerando que no hemos encontrado información sobre su presencia en las planillas de este. Tampoco sabemos cuán estables eran los vínculos que emergieron entre las mujeres indígenas que se involucraron en el PPT, ya sea como parteras, promotoras o auxiliares voluntarias, entre ellas, trabajadoras sociales, enfermeras y mejoradoras del hogar. Además, las fronteras que podrían indicar especializaciones en el trabajo de estas mujeres y una creciente diferenciación intraestatal, sobre todo en el primer grupo, con frecuencia se hacen borrosas.

En 1959 el PPT contaba con 17 mujeres indígenas voluntarias, de Chucuito. Catorce de Ccota recibieron entrenamiento para asistir partos. Buena parte de su práctica procedía de la experiencia, cuando acompañaban al servicio médico de la zona a los centros de acción. Con el mismo cuidado con el que se seleccionaba a los promotores sociales, se recibía a solteras y casadas, a través de un sistema que comprometía a la comunidad con el servicio de salud. La incorporación de las parteras indígenas entrenadas por el PPT fue fundamental para que las mujeres de los núcleos en cuestión permitiesen el ingreso de la burocracia local y el sistema de salud pública a su mundo doméstico.

Los asuntos higiénicos se divulgaban mediante charlas en los centros sanitarios y en los hogares indígenas, en reuniones de los miembros de las comunidades y de maestros de escuela, convocadas para promover campañas. Las auxiliares sanitarias voluntarias, sobre todo las jóvenes indígenas, contribuyeron a divulgar los conocimientos sobre lo que se consideraban buenas prácticas de higiene (OIT 1962a, 35-6).

En diciembre de 1962 y enero de 1963 se impartieron en Taraco cursos especiales para promotores, tanto para hombres como para mujeres. Por

primera vez, ellas recibían un curso como promotoras sociales. En ello colaboraron las autoridades públicas, designadas por el estado central para el departamento de Puno (ILO 1963a, 103). Un total de 30 jóvenes (11 varones y 19 mujeres) de las comunidades de Taraco se unieron al grupo de los entonces 235 promotores entrenados por el PPT, que empezaba a tener mayoría femenina. En Taraco, a inicios de los 60, 20 comadronas auxiliares trabajaban en estrecha colaboración con las comadronas del PPT, en grupos aimaras como Chucuito y Camicachi (ILO 1963a, 36). El hecho nos revela, sin duda, el aumento de interdependencias entre las mujeres: quechuas y aimaras convergían y fundaban nuevos espacios de intercambio.

Los tres años de experiencia con auxiliares formados en enfermería práctica, obstetricia y sanidad mostraron su gran habilidad para aprender y asimilar teorías básicas de estos campos. Hombres y mujeres jóvenes consiguieron especial destreza en menesteres básicos, como atención a enfermos, aplicación de inyecciones, vacunación y asistencia de partos.⁴⁴ No solo estaban acostumbrados a las rudas condiciones de vida del altiplano, sino firmemente arraigados en sus comunidades (ILO 1963a, 74-75). Habían vivido casi toda su vida y tenían familiares en ellas; estaban familiarizados con las costumbres locales y hablaban las mismas lenguas. Contaban con la confianza de la comunidad y mayor influencia que los auxiliares médicos ajenos a la región, quienes a menudo procedían de otras clases sociales. Además, como auxiliares indígenas voluntarios, el costo de sus servicios era mínimo, muy inferior al que representaría el empleo de personal ajeno a las comunidades. La formación de comadronas indígenas terminó siendo un éxito en Puno. Luego, con la práctica, se convirtieron en dirigentes de sus comunidades, que extendieron los servicios de salud.

La experiencia acumulada con la formación de promotoras sociales llevó al PPT a delinear mejor el terreno de participación de estas. Las comadronas auxiliares, debido a los exiguos recursos disponibles, cumplían más de una función. Fueron entrenadas en primeros auxilios; enfermería; vacunación e inoculaciones preventivas; fumigación; técnicas básicas de higiene

⁴⁴ Por ejemplo, en 1961 se aplicaron en Puno 1500 vacunas antivariólicas, en unos pocos días. Las complicaciones observadas no fueron más graves que las registradas cuando la vacunación se confiaba al personal regular (OIT 1962a, 76).

y cuarentena, en caso de enfermedades infecciosas; sanidad general; obstetricia normal; asistencia pre y postnatal de niños y técnicas terapéuticas sencillas. Estas labores eran realizadas bajo la supervisión de una enfermera calificada, de una obstetra o de un médico. Las auxiliares solo atendían los casos que estos profesionales les confiaban.

El entrenamiento que recibieron hizo de ellas una suerte de funcionarias públicas. Se les enseñó a notificar al centro sanitario los nacimientos, fallecimientos y casos sospechosos de enfermedad contagiosa, en las comunidades en que trabajaban; a inscribir a las mujeres encinta y remitirlas al centro (OIT 1962a, 77). También enviaban a las mujeres que amamantaban y a los niños en buenas condiciones de salud, para sus exámenes periódicos; vigilaban los embarazos y promovían la asistencia a consultas postnatales. Por último, ayudaban al médico y a la enfermera, cuando estos atendían en las clínicas de la zona, una vez por semana (OIT 1962a, 78).

El PPT pensó en formas de estimular a los auxiliares sanitarios en el desempeño de sus funciones. Se distribuyeron botiquines de obstetricia de UNICEF a las enfermeras-comadronas auxiliares, cuando aprobaban el curso de formación. Gracias a los vínculos con la OMS y la UNICEF, el PPT invirtió en las mujeres indígenas en cuatro áreas. La primera eran los servicios básicos materno infantiles: equipo para cinco centros sanitarios, 10 subcentros y dos maternidades; equipo para un laboratorio central de salud pública y cuatro laboratorios auxiliares; tres vehículos para los supervisores y 160 bicicletas para las enfermeras-comadronas indígenas y para los auxiliares sanitarios; así como equipo y materiales para la educación sanitaria. La segunda fue el saneamiento del ambiente: equipo para cuatro talleres sanitarios, 100 bombas, cañería para pozos, barras de refuerzo para la construcción de letrinas y dos camiones. La tercera correspondía al hogar: 50 máquinas de coser para los clubes de madres y 11 juegos de herramientas de carpintería y herrería, para los talleres de la comunidad, que fueron coordinados con las actividades destinadas al saneamiento ambiental. Por último, la cuarta área se dirigía a la formación: equipo para dos centros de formación de enfermeras auxiliares indígenas; estipendio para que 32 auxiliares indígenas y 10 sanitarios continuaran cursos de formación (OIT 1962a, 81).

El entrenamiento de trabajadores voluntarios provenientes de los centros de acción y las zonas de influencia continuaba, a inicios de la década de 1960, sobre todo en Chucuito. Aún se mantenían dos patrones: las mujeres eran entrenadas como parteras y los hombres en primeros auxilios y materias más generales. Sin embargo, Taraco pasó un tiempo sin enfermeras ni parteras, y el médico solo era apoyado por el promotor social de la comunidad. Estas son expresiones de la intermitencia de los servicios públicos dedicados a las mujeres indígenas.⁴⁵ La participación de las mujeres en el PPT se encontraba sujeta a los descuidos del suministro público estatal. Los materiales para las campañas de inmunización, por ejemplo, no siempre estaban disponibles (Blanchard 1960, 120). Esta tendencia atentaba contra la presencia regular de las parteras, rebajaba su autoridad y la presencia de las mujeres en el espacio público. Sin embargo, el jefe del PPT en Puno consideraba que el entrenamiento de los jóvenes, su compromiso y entusiasmo eran uno de los logros más impresionantes del PPT (“Memorandum on the Andean Indian Programme (July 1958-June 1959)” [1959?], 22).

Las mujeres y el trabajo social en el PPT

En mayo de 1959 apareció en Taraco la primera trabajadora social que hablaba quechua, cuyos efectos fueron notables para el PPT. Además de reunirse de manera regular con dos grupos de mujeres quechuas, María Teresa Patiño, soltera, tenía especial protagonismo en las visitas domiciliarias en estas comunidades (Blanchard 1960, 11, 15). Los burócratas del PPT estaban convencidos de que la posición de las mujeres —a las que se refirieron como madres— en el hogar era de enorme importancia. Por ejemplo, para el futuro de sus hijos, entre otros aspectos de la vida doméstica que urgía mejorar, frente a lo cual los hombres de las poblaciones no mostraban mayor interés. Sin embargo, las mujeres en la burocracia tendrían un impacto considerable en la vida cotidiana y en los “estándares de vida” de las comunidades en cuestión.

⁴⁵ Es posible que esta intermitencia sea equiparable a lo que Mercedes Prieto (2015) ha llamado “eventos estatales”.

La trabajadora social formaba un equipo con el médico del puesto de salud y con el promotor de la zona; su ayuda era vital para ambas especialidades. A través de una mujer de la propia comunidad, era posible despertar el interés de los hombres por mejorar la provisión de agua y otros aspectos relativos a la salud pública. Gracias al trabajo de mujeres como estas podía superarse la resistencia familiar a acudir al servicio médico. Su familiaridad con múltiples aspectos de la cultura local, al igual que la aceptación que conseguía en esa función, la habilitaban para un desempeño clave, sobre todo al identificar las mejores candidatas para ser entrenadas como promotoras sociales (Blanchard 1960, 16).

A fines de 1962 el PPT experimentó un hecho inédito. Una maestra de escuela de Chucuito recibió adiestramiento adicional y se incorporó a la burocracia. Su presencia requirió el apoyo de tres mujeres del Cuerpo de Paz y una experta en economía del hogar del Servicio de Promoción e Investigación Agraria. Gracias a la inversión del PPT, proliferaron grupos de mujeres indígenas que se reunían con regularidad (ILO 1963a, 3).

La función de la trabajadora social era crucial para la organización de las mujeres, especialmente en la zona quechua. En la parcialidad de Pirin (Taraco), 30 mujeres se reunían con regularidad para las clases de costura que ella impartía. La comunidad planeaba crear, al efecto, un espacio dentro de la escuela. En Sacasco, otro punto quechua de influencia del centro de Taraco, las muchachas mayores de la escuela se reunían también para coser. Fue ahí donde se registraron las primeras señales de mujeres en instancias públicas: una mujer quechua fue parte del comité comunal de la escuela. Tales hechos avalan a la escuela como notable espacio público de gravitación para la participación de las mujeres, en general y, de las jóvenes, en particular. Además, ilustran cómo el PPT las acercó a este.

En Huancollusco (Taraco) una máquina de coser atraía las preferencias de las jóvenes, en desmedro del tradicional telar. Ahí también la trabajadora social se animó a enseñar a leer y escribir a las jóvenes involucradas en los grupos de costura. Ella compensaba la timidez de las mujeres quechuas, creaba ambientes para su participación; paliaba la ausencia de una enfermera del Ministerio de Salud y se las arreglaba para colaborar con el médico, en las visitas domiciliarias. Su presencia permitía diseminar conocimientos relati-

vos a la salud de la población. Unas pocas embarazadas se animaban, así, a recurrir a los centros médicos para sus controles de maternidad.

Es notorio el significado de la presencia de mujeres en la burocracia pública local, para llegar a las pobladoras indígenas. El ingreso al mundo doméstico, su cuidado y su regulación, así como el contacto de la casa con el estado, parecían posibles solo de esa manera. El impacto de dichas dinámicas entre las familias de la zona lo observamos cuando en la comunidad de Platería, una especie de subcentro ligado a Chucuito, en las orillas del Titicaca, se levantó una maternidad moderna, “realización [que] se debe a los propios indios” (Rens 1961, 20-21). La identificación de los hombres con la salud de las mujeres y su descendencia es, quizá, una de las mejores expresiones de los cambios logrados por el PPT en la zona. Fue posible a través de una trabajadora social de habla quechua.

Estado y PPT. Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen: ¿nuevas responsabilidades públicas?

En 1960 los tres centros de acción de Puno estaban en manos de funcionarios nacionales que se habían formado en el PPT. En 1961 la sección sanitaria del Programa fue trasladada a las instancias del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de Puno, pero siguió funcionando con arreglo a las condiciones de coordinación interministerial, establecidas dentro del marco del PNIPA, que llegó a influenciar a un total de 158 comunidades (OIT 1962a, 35). Además, la OMS y la UNICEF apoyaron esta transición. Médicos, enfermeras y auxiliares de enfermería del PPT se insertaban en los servicios de salud del altiplano.

Los trabajadores voluntarios, entre ellos las parteras empíricas que habían ganado experiencia en el área de bienestar rural del PPT, también se incorporaron a los servicios públicos de salud de Puno (ILO 1963b, anexos). Se cumplía así con parte de los principios de la cooperación técnica internacional encarnada en la MA: los gobiernos y los expertos nacionales asumirían la plena responsabilidad de las actividades inicialmente concebidas y puestas en marcha por expertos internacionales (Rens

1961). En 1961 la dirección del PPT fue confiada a un alto funcionario nacional y se incorporó al PNIPA, en cuya estructuración intervino. Los expertos internacionales devinieron consejeros e instructores. El PNIPA incluyó una comisión interministerial, presidida por el ministro de Trabajo y Asuntos Indígenas.⁴⁶ Esta instancia dispuso de una oficina ejecutiva que respondía ante el ministro, por su aplicación y por los programas departamentales de integración: el PPT, el Programa de la Universidad de Cornell, en Vicos y los de Cuzco, Ayacucho y Junín. Formó también parte del PNIPA el Instituto Nacional de Instructores para la Formación Profesional de Huancayo, concebido y elaborado de conformidad con el PIA, con la cooperación técnica de la OIT y financiado por el Fondo Especial (Rens 1963, 5).

El PPT propició la presencia de una burocracia femenina en el altiplano puneño. A partir de febrero de 1962 el PINA introdujo una especialista en economía doméstica y nutrición, en su trabajo para aprovechar la producción de las huertas escolares como medio educacional. La nueva burócrata organizó programas de formación para diferentes categorías de trabajadores, tales como maestros, personal de asistencia social y funcionarios destacados en las comunidades rurales, para mejorar los regímenes alimenticios de la población aborigen (OIT 1962b, 4). Enseñó, además, a las mujeres campesinas nuevas preparaciones culinarias (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas 1963, 112). Las huertas involucraban a las encargadas de la trabajosa preparación de alimentos. Dependía de ellas que los nuevos productos alimenticios fueran consumidos por el grupo doméstico. La mejoradora del hogar de Huancollusco (Taraco) colaboró en dos seminarios organizados en coordinación con el PINA y en dos cursos de corta duración para promotores sociales de ambos sexos. Visitó varias comunidades y entró en contacto con las “amas de casa” (ILO 1963a, 67). La coordinación de estas dos mujeres potenció la acción del PPT.

⁴⁶ La formaron “representantes de los Ministerios de Agricultura, Sanidad y Asistencia Social, Educación, Fomento y Obras Públicas y Defensa y cuatro miembros del Instituto Indigenista Peruano, representantes del Instituto de Reforma Agraria y de Colonización, del Banco de Fomento Agrícola, el director de Asuntos Indígenas, el jefe de la Oficina Ejecutiva del Plan y, *ex officio*, el representante residente de la Oficina de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas y el director regional del Programa Andino” (Rens 1963, 5-6).

En el marco de la campaña agrícola 1962-1963, el PPT creó “un número elevado de huertos familiares y colaboró con el PINA para organizar 31 huertos escolares” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas 1963, 104). También organizó, en 1964, dos cursos de una semana, uno de ellos destinado a mejoradoras del hogar (ILO 1965a, 75). Este aprendizaje se daba en el marco del “Primer curso nacional de entrenamiento para la reforma agraria”, en manos del gobierno peruano, en colaboración con la FAO y el Banco Interamericano de Desarrollo. Asistieron cinco miembros del PNIPA y colaboraron expertos del PPT, apoyando al Programa de Cooperación Popular (ILO 1965a, 75). También se organizaron cinco cursos, para 284 promotores sociales, tres de los cuales fueron dedicados a 140 mujeres. Actividades como estas ilustran una nueva tendencia del funcionamiento de la burocracia, que iba más allá de la asociación entre función y persona. De tal manera, podría estar inaugurándose un comportamiento público o solo ser una excepción. En todo caso, Cuentas, alto funcionario puneño de Corpuno, notaba que a mediados de los 60 la población había empezado a vacunarse y a usar DDT para desinfectar sus casas e indumentaria (Cuentas 1966, 54).⁴⁷ Aseguraba que había declinado el monolingüismo, habían aumentado los intercambios y era notoria una mayor escolarización, que favorecía, a su vez, la difusión de vacunas y el aumento de postas médicas.

En 1963 los informes del PPT sostenían que, pese a los esfuerzos hechos por el director de este y los asesores de la OIT, no fue posible conseguir que las autoridades del Ministerio de Salud asignaran suficiente personal para satisfacer las demandas de la población del altiplano. Gracias al equipo entrenado por el Programa, se pudo mantener la atención a los niños, pero solo a los enfermos, dada la gran población infantil en la región. El médico y la partera fueron de gran valor para el control del embarazo y el parto. En los cinco centros de salud se llegó a controlar a 864 mujeres embarazadas, 612 bebés y 1482 niños en edad escolar. Sin embargo, la atención al parto seguía siendo muy limitada (ILO 1963a, 98).

El PPT reafirmaba su aproximación integral a las bases de acción en ese mismo año. Enfatizaba en el desarrollo económico, sobre todo en el

⁴⁷ El PIA tuvo como referencia especial las observaciones del antropólogo ecuatoriano Aníbal Buitrón (1960) sobre la vivienda indígena.

trabajo agrícola y en la ganadería, en el entrenamiento vocacional, la vivienda, la alimentación, la salud y la educación. Agregó que otorgaría especial importancia a la incorporación de las mujeres al proceso de desarrollo comunal y cooperativo, así como a la promoción de formas tradicionales de organización campesina (ILO 1963a, 40).

El Programa había conseguido la contribución de las jóvenes indígenas, que fueron descritas por los funcionarios como portadoras de un entusiasmo que no dejaba de sorprenderlos. Sin embargo, en 1965 sus informes sostenían que la mayoría de las mujeres pertenecientes a los grupos étnicos “menos privilegiados” eran conservadoras en extremo, más que los hombres y muy resistentes al cambio. En los Andes esto no era una excepción y hacía la tarea especialmente difícil. No obstante, pensaban que era posible persuadirlas de que los cambios, para mejorar, podían hacerse sin una gran inversión y que la alta tasa de mortalidad podía evitarse. A través de ellas, el estatus de la familia podía “elevarse e interrumpir el círculo vicioso” (ILO 1965a, 66), pero era difícil encontrar personas que se dedicaran a una vida que reportaba muy pocos beneficios materiales y las disponibles, normalmente desertaban al casarse.

El entrenamiento de mujeres como personal del Programa aumentó con la creación del PNIPA, en 1959, y del PINA, en 1962. En este último estaban comprometidos el Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas, el de Salud Pública y Asistencia Social, el de Agricultura y el de Educación Pública, con la colaboración del Ministerio de Guerra. Colaboraba financieramente UNICEF y OMS, con asistencia técnica, junto a FAO y otros organismos que integraban la Acción Andina. Estas instancias del estado continuaron entrenando promotores indígenas.

En 1964 el PPT organizó un curso para mejoradoras del hogar, de una semana de duración. Durante el año se dictaron dos cursos para promotores sociales, con 144 asistentes, y siete cursos de entrenamiento, en la zona de Camicachi, a los que asistieron 610 personas, entre hombres y mujeres. Tres cursos cortos estuvieron dirigidos a 140 mujeres promotoras sociales y las sesiones de entrenamiento, a los jefes de las unidades sociales de trabajo en las tres zonas (ILO 1965a, 33). Las mejoradoras del hogar organizaron clubes de mujeres indígenas, que recibieron conocimientos sobre higiene

doméstica, comida y nutrición, salud, recreación y alfabetización. Llegaron a funcionar nueve clubes, con un promedio de asistencia de 20 mujeres en cada uno. Con la asesoría del PINA, estas organizaciones encabezaron campañas para el mejor uso de los huertos del hogar, incursionaron en la investigación nutricional y organizaron unidades sociales de trabajo, entrenando a promotores sociales. En esta particular experiencia se contó con la asistencia financiera de Corpuno. Un total de 140 promotores asistieron a los cursos (ILO 1965b, 29). Parecía que finalmente el estado se animaba a invertir algo en las mujeres indígenas.

Sin embargo, los evaluadores del PPT pensaban que la necesidad de programas como estos no era apreciada en su plenitud por los responsables de la planificación económica y social, “cuyo *outlook* masculino se inclina hacia lo que son considerados campos más prácticos” (ILO 1965a, 67). Lamentaban que muchos de los trabajadores en estas disciplinas fuesen entrenados como promotores sociales y no como mejoradores del hogar. Quizás era esta una señal de la pérdida de influencia del PPT en las políticas públicas y, por ende, de un retroceso del estado en lo que se refiere a la inversión pública en una burocracia femenina que le permitiera transformar el universo doméstico. Pese a eso, en Puno, 360 mujeres recibieron clases de cocina, nutrición básica, costura, higiene y cuidado infantil, a través de 18 clubes de madres y mujeres jóvenes. Las 17 trabajadoras en estas áreas también colaboraron de manera entusiasta con el PINA (ILO 1965a, 67).

El PPT consideraba que la formación de las mejoradoras del hogar no estaba a la altura de las circunstancias y las mujeres que desempeñaban esta función en el PNIPA compensaban su falta de habilidades con sus buenos deseos. La carencia de centros de entrenamiento para ellas podía superarse con una efectiva supervisión. Lamentablemente, también carecían de supervisoras, trabajadoras sociales y especialistas en economía doméstica. En 1964 el Programa contaba con el servicio de siete mejoradoras del hogar; el entrenamiento de dicho personal en los cursos cortos organizados por este y por el PINA mejoró algo esa deteriorada situación (ILO 1965a, 28).

A inicios de los 60 funcionaba en Puno el Comité Ejecutivo del PINA, conformado por el jefe del PPT (presidiéndolo), el jefe del Área de Salud, el director de la Zona Agraria XII del Servicio de Promoción e Investigación

Agraria, el coordinador departamental de núcleos escolares, el coordinador ejecutivo del Plan Nacional de Alimentación Escolar, una nutricionista del Instituto Nacional de Nutrición y el comandante de armas de la Guarnición de Puno (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas 1963, 140). En una instancia superior, donde se tomaban decisiones y se establecían los criterios para la distribución de recursos, como la Comisión Nacional del PINA, no había mujer alguna. En la Resolución Suprema 105, del 6 de julio de 1962, la representante del Instituto Nacional de Nutrición actuó como secretaria del Comité Ejecutivo. La burocracia femenina aparece en una función nutricia, otra vez asociada con el alimento, el cuerpo y lo doméstico, en un cargo subordinado.

Esta se encargaría de identificar lo sucio, de crear un espacio para colocarlo, de evitar ciertas mezclas, de purificar el recinto doméstico. En ella parecían coexistir dos paradigmas: el biólogo, que sustentaba la función materna, de acuerdo con su anatomía y el corporativo jerárquico, más antiguo, por el que las personas se ubican en la estructura social según lo que hacen (Laqueur 1994). Las mejoradoras del hogar, parteras, enfermeras, auxiliares y obstetras tenían contacto con los cuerpos y con el alimento, con lo que contamina. Al mismo tiempo, ese trabajo las acercó a lo manual, lo cual les restaba prestigio. Pese a que en ciertas sociedades y en determinadas circunstancias transformar el alimento con las manos puede ser una fuente de poder, dado el control de lo que nutre (Bynum 1987), la puneña era una sociedad en la que el trabajo manual estaba asociado con lo inferior, con lo servil. Se consideraba inferior porque incluía actividades significadas por el orden doméstico, por lo indígena y por lo femenino. Ejercer una profesión atentaba contra el honor, especialmente entre quienes entraban en contacto con lo corporal.⁴⁸

Entonces, si bien apreciamos un número cada vez más significativo de mujeres en la burocracia, está en función de su significado doméstico. También inherente a este es la subordinación de las mujeres a los hombres

⁴⁸ Esta tendencia sigue la línea dibujada durante las décadas siguientes, cuando se produjo el ingreso de las mujeres a las universidades, a partir de 1920. Las médicas y odontólogas, por ejemplo, enfrentaban grandes dificultades para encontrar un espacio laboral cómodo. Por largo tiempo tuvieron que desarrollar su práctica profesional en reducidos mundos, como el de las escuelas de mujeres (Mannarelli 1999).

que ocupan cargos más importantes. Se preservan así las jerarquías de género y también las del estado, donde las mujeres sirven en cargos subalternos. Desde un sentido evolutivo, el estado muestra aquí una naturaleza doméstica, en la medida en que estas jerarquías proceden del orden del parentesco, de la mujer como madre y el género está definido por sus funciones corporales. Es posible que esta tendencia de los cambios y permanencias de la burocracia tenga que ver, en parte, con la atención brindada a la mortalidad infantil y la obliteración de la materna.

La burocracia femenina servía para domesticar a madres y esposas, entraba donde estaban los inferiores, los que habitaban el recinto doméstico. Así, el estado encarnaba lo superior. Las burócratas fueron mujeres con cierto grado de escolaridad y acceso a la escritura. Dadas las precarias condiciones de vida de las mujeres que habitaban los centros de acción del PPT y las zonas de influencia, y la virtual ausencia de referencias extradomésticas, estas relaciones no debieron ser ajenas al trato desigual. A ello sumamos el carácter doméstico de los funcionarios, que se sentían superiores y las maternalizaban. Además, no se las identificaba sin una referencia a los hombres e, indirectamente, a la sexualidad: eran “señoras” y “señoritas”, aunque las indígenas no parecieron merecer ese tipo de referencia. Ellas mismas estaban subordinadas y participaban de una sensibilidad como parte de la cual las mujeres eran inferiores a los hombres, por su naturaleza. No obstante, eran de las pocas que, por primera vez, habían participado en las elecciones de 1956.

A mediados de los 60, luego de algunos años de haberse transferido el PPT al estado, de que este adoptara sus contenidos y una buena parte de su coherencia funcional, Henri Gumbau, el nuevo responsable del PIA en Perú, lamentaba que la oficina de coordinación se encontrara atiborrada de tareas administrativas. Había quedado reducida a un organismo burocrático “dedicado a la solución de sus propios problemas”, sin autoridad técnica suficiente para formular planteamientos seguros, hacer prevalecer conceptos y prestar asesoramiento a las instituciones. No sin cierto estupor, Gumbau atribuía esto a “una confusión persistente en cuanto a los fines del Proyecto, a las funciones de la oficina de coordinación y a las atribuciones de la misión del BID”. Todas esas deficiencias, a su vez, se expresaban en

que los “reglamentos esenciales siguen en discusión desde casi dos años y que todavía no ha sido posible formular y aún menos aplicar un plan de capacitación” (Gumbau 1968, 20).

Héctor Martínez, que había visto de cerca el funcionamiento de la MA, del PPT y la incorporación de este a la estructura del estado peruano, opinó sobre la experiencia, a la que le había dedicado parte importante de su vida. Tenía un balance claramente positivo de los logros del PPT, que había conseguido lo que la MA planteó en los primeros años de la década de los 50 (Martínez y Samaniego 1978, 165). Era posible mejorar la vida y las condiciones de trabajo de una gran cantidad de campesinos, “a un costo relativamente bajo en recursos materiales, financieros y humanos, siempre y cuando se utilice un método de trabajo, sobre la base del conocimiento de la realidad local del campesino, se evite la burocratización, la centralización y el despilfarro” (Martínez y Samaniego 1978, 165). Según Martínez, el PNIPA había logrado preservar los modos de trabajar establecidos por la MA y el PPT, y hasta los había enriquecido. Por ejemplo, en Puno consiguió ejecutar un creativo sistema de integración parcelaria, que permitió dejar atrás la esterilidad del minifundio, producto de las sucesivas divisiones hereditarias, de la erosión y la expansión del latifundio.

Se concibió un sistema llamado “truncos familiares” o unidades sociales de trabajo.⁴⁹ Este aglutinó, con base en los grupos de parentesco, parcelas dispersas y paupérrimas, para aumentar la productividad de la tierra de modo significativo. Con laconismo, Martínez afirmó: “Fatalmente ciertos celos institucionales truncarían el experimento” (Martínez y Samaniego 1978, 169). La llegada de masivos y millonarios recursos y la desaparición del Plan Nacional, hacia 1964, dejaban atrás casi todo lo conseguido (Martínez y Samaniego 1978, 165). El manejo doméstico de cuantiosos fondos —provenientes sobre todo del Banco Interamericano de Desarrollo— por las elites políticas, en especial las terratenientes, inspiradas en la aún viva cultura de la hacienda, cerró la posibilidad de que los recursos públicos llegaran a la población indígena. La oligarquía terrateniente todavía controlaba las cámaras legislativas y el flujo presupuestal (Martínez y

⁴⁹ Podemos encontrar información detallada sobre los criterios para organizar estas unidades y su funcionamiento en ILO 1963a; Taylor 1963; ILO 1965a, 1965b.

Samaniego 1978, 174); la inversión en la población indígena no era parte de su agenda.

Por ahora, cerramos este acápite con una viñeta. En 1964 Nilda Marrafa Deza era jefa de la nueva sección de educación del hogar de la base quechua de Taraco. Como tal, escribía en su informe: “Para la integración de las comunidades por medio de la educación integral es necesario hacer resaltar la posición de la mujer campesina dentro de la comunidad y su familia, considerando que no solo el hombre es el que dirige el hogar, ya que la mujer también desempeña un papel importante” (Bendezú Alvarado 1964, 68). Esta forma de comentar sobre la importancia de las campesinas, como mujeres, coincide con la agencia de una burocracia femenina con presencia más autónoma, que escribe sus propios informes y emite sus opiniones.

En aquel momento, ellas trabajaban con las llamadas Unidades Sociales de Trabajo. En estos núcleos esenciales, las mujeres del funcionario público parecían tratar, mediante su inserción en la sección de educación del hogar, de “enseñar la manera de vivir y formas de mejorar sus condiciones de vida” (Bendezú Alvarado 1964, 68). Nilda Marrafa y una auxiliar de educación del hogar, a quienes apoyaban un chofer y dos cocineras en el funcionamiento del refectorio del centro, lograron organizar tres grupos de amas de casa y jóvenes campesinas, en las comunidades de Tuni Requena y Jatun Ayllu, como respuesta a un reclamo de dos promotores sociales pertenecientes a estas. En el núcleo escolar de Huancollusco se formó un club de madres porque se observó la necesidad sentida de una maestra, en labores para las jóvenes que asistían a ese centro educativo. Las visitas a los hogares continuaron, “con el fin de estudiar su manera de vivir, ganarse la confianza de las amas de casa y observar los huertos familiares” (Bendezú Alvarado 1964, 68). Ellas hicieron 14 visitas durante el año 1964.

Sin duda, la historia de las relaciones entre la burocracia femenina y las mujeres indígenas está por escribirse. Esta daría razón de la naturaleza del estado, de sus posibilidades y limitaciones, de los dilemas entre alimentar las jerarquías y separarse del parentesco. No sabemos si mujeres como Nilda Marrafa trataban a las campesinas como madres despóticas o parientes indulgentes o si pudieron tomar alguna distancia de la lógica doméstica.

Reflexiones finales

El PPT se articuló al estado en el desafiante, pero constante, tránsito a través de la sección de bienestar rural. De modo más formal, desde 1962. Esta sección, como parte del estado, contrató nuevo personal: lo hizo un ingeniero agrónomo, dos mejoradoras del hogar, un auxiliar de bienestar rural y dos capataces agrícolas (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas 1963, 103). Si bien se incorporaron mujeres a la burocracia del PPT, fue en menor número que los hombres, además, sus funciones siguieron asociadas con el mundo doméstico. En términos burocráticos, poco a poco el estado peruano, siempre inducido por misiones extranjeras, empezó a convocar a mujeres. Mejoradoras del hogar ingresarían a las casas indígenas, modificándolas; obstetrices auscultarían los cuerpos de mujeres y niños y maestras ayudarían a aumentar la asistencia escolar de las niñas y jóvenes indígenas. Las trabajadoras sociales formarían clubes de madres, un modo de modificar las apariencias, de introducir la idea del cuidado, en fin, de acortar las brechas en la unidad familiar. Las mujeres que se integraron al PPT y al estado, desde distintas canteras, encarnaron diversas proyecciones de la mujer como madre, funciones adscritas al cuidado doméstico o que emanan de él. El estado las necesitaba, pero no concurrieron como mujeres, sino mediante identificaciones provenientes del parentesco y de la maternidad, paradigma de los albores del estado-nación.⁵⁰

Los tentáculos burocráticos para incursionar en la casa son escasos y lábiles. Los que eventualmente ingresaron recibieron su autoridad del gobierno de los padres, lo cual significa que no eran ajenos a la lógica doméstica, se debían a un señor. Su debilidad era tanto material como simbólica y retórica. Los hombres de los pueblos indígenas no reconocían a los burócratas como tales, sino como a otros hombres; sería ofensivo e inútil pretender ingresar a un dominio doméstico desde la virilidad tradicional. Esa posibilidad era peligrosa y temida, perturbadora. A ello sumamos que las mujeres no eran ciudadanas sino esposas, madres e hijas; tal minoridad supone la existencia de una tutela doméstica masculina, que sería humilla-

50 El caso de Perú se trata en Mannarelli 1999; Rosas 2004 y Zegarra 2014.

da y puesta en tela de juicio ante la presencia de otro hombre. Entonces, el estado no ingresó a la casa; no le interesaba introducirse en ella y deslegitimar al patriarca, al cual había investido de cierto poder, al convertirlo en su representante como “jefe de familia”. El estado, como gobierno de los padres, le ha dado al patriarca un poder con ciertas limitaciones y este siente poca presión extradoméstica sobre su comportamiento. La casa preserva cierto carácter corporativo, tiene sus propias constituciones.

Por ahora, es difícil reconocer lo que los cambios en los pueblos indígenas en cuestión deben a una mayor o diferente presencia del estado, a agencias de cooperación, a la tensión propia de las formas de relacionarse de la población nativa y a la erosión o redefinición de las autoridades locales tradicionales. De hecho, hay evidencias, aunque quizá insuficientes aún, para pensar que la presencia de la burocracia amenazaba los patrones del ejercicio del poder, inspirados en una especie de cadenas de instancias prebendalizadas, sumamente dependientes unas de otras, con escasa diferenciación de la lógica de la subordinación y la servidumbre. Casi todo había sido entendido como un sistema de favores y/o servicios personales. Además, lo femenino y las mujeres, en general, tenían escasa connotación pública, expresamente concebida. Ello influyó en la forma en que el estado y, por ende, los objetivos de la MA se desarrollaron. A la vez, ayuda a explicar los límites del impacto de esta.

El PPT fue incorporando personal peruano, tanto técnicos como burócratas y, en este rubro, a mujeres.⁵¹ Eso había sido parte del propósito del Programa y en varios ámbitos estuvo muy cerca de lograrlo. Sin embargo, razones relacionadas con la naturaleza de los vínculos, personales e institucionales, atravesaban a las instancias públicas y domésticas de Perú, que no cedieron. El PPT actuó en un escenario donde el poder doméstico organizaba la vida social y esta configuración sometía a las mujeres a su dominio. Los poderes del parentesco, del compadrazgo y de la familia nuclear, que formaba las comunidades, inhibían las aspiraciones de autonomía de las

51 Se trató de incorporar ingenieros y antropólogos, a la par del gradual compromiso del estado con algunos de los proyectos del PPT. Héctor Martínez ilustra la tendencia, cuando, a raíz de su participación en el PPT, pasó a formar parte de la plana burocrática, como jefe de la Sección de Investigación y Programación de la Oficina Ejecutiva del PNIPA (Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas 1963, 73).

mujeres, seguramente, no solo de las comuneras; los centros de acción y sus zonas de influencia tampoco eran lugares hospitalarios para las mujeres que trabajaban en el PPT. El afán de este por relacionarse con la escuela y con los servicios de salud lo llevó a desconocer que tales instancias estaban insertas en un sistema del que también eran parte los jueces y autoridades afines, en cuyas manos estaba el control personalizado de la violencia.

A la aparente proliferación de servicios públicos destinados a cumplir los objetivos del estado, con respecto a la “integración” de la población indígena (“Comisión del Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen” 1961) debemos tomarla con precaución, en términos metodológicos y conceptuales, en la medida en que los cargos públicos en Perú seguían usándose como prebenda. El estado todavía lucía rasgos patrimoniales, lo que iba de la mano con la escasa participación política de los habitantes del territorio nacional.

Vale la pena pensar en una relación entre las características de la población sobre la que se quiere actuar y la naturaleza de la autoridad pública. Por eso, nos hemos detenido en explicar la naturaleza de esta última. La idea del gobierno de los padres resulta relevante aquí. Los servidores públicos locales fungían como tales porque mantenían relaciones personales con los miembros del gobierno. Si bien los lazos de parentesco sanguíneo no eran requisito para acceder al cargo público, la cultura paternalista, en este caso, reproducía las relaciones domésticas que impregnaban las altas y bajas burocracias. Estas no estaban exentas de violencia ni servían para controlarla.

Las opiniones que construían el lenguaje público de la época adscribieron a las mujeres a las tareas domésticas, como proyección de la concepción burguesa de la familia. Sin embargo, producir a la mujer madre obligaba a las elites a que apostaran por ingresar a la casa y domesticarla. Esto conllevaba a identificarlas y, en cierto modo, individualizarlas, a través de una redefinición de sus funciones domésticas que, a la vez, transformara los vínculos existentes. Dicho paso requería la palabra escrita y la escolarización de las mujeres.

En un primer acercamiento, nos da la impresión de que el estado solo está dispuesto a encargarse de la población rural en asociación con insti-

tuciones extranjeras, que colaboren sustancialmente con los programas de desarrollo. Una de las preguntas vinculadas a esta tendencia, en términos económicos –aunque no limitada a estos– es cuánto gastó el estado en las poblaciones indígenas, en las mujeres y, en particular, en las indígenas. Cabe preguntarnos en qué medida el hecho de considerar inferior a una población, en este caso, a la indígena, afecta la inversión cuantitativa y cualitativa en el proyecto y, por ende, sus logros. Podríamos decir que una actitud paternalista –en el mejor de los casos– afectó los criterios de inversión en las mujeres del altiplano. Pensamos que estas reflexiones pueden sumarse a otras sobre los repetidos fracasos de los proyectos de desarrollo destinados a la población indígena. El escaso poder que detentaba esta la privaba de la capacidad de presión significativa sobre la inversión fiscal y las prácticas prebendalistas.

Capítulo 5

El Plan Andino llega a los pueblos del interior de Arica, Chile: mujeres, estado y fronteras

Mercedes Prieto¹

Plan Andino es el nombre con el cual se reconoció la operación del PIA, de la OIT y otras agencias de NNUU entre los pueblos aimara, localizados en lo que se conocía como “pueblos del interior” de Arica. Operó en la década de 1960, al amparo de la Junta de Adelanto de Arica (JAA).² En ese momento, el PIA se expandió desde los Andes centrales a las naciones andinas con menor proporción de población indígena: Chile, Argentina, Colombia y Venezuela. La tecnología del desarrollo se había sistematizado con una doble perspectiva: el crecimiento económico junto al desarrollo de la comunidad (Prieto y Páez en esta publicación).

En este capítulo exploramos dicha intervención pública y reflexionamos sobre la formación del estado en Chile, en referencia a las poblaciones indígenas localizadas en territorios de la frontera nacional. Buscamos esca-

¹ Agradecemos al Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas y a la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por la oportunidad de realizar el caso de estudio de Chile. Asimismo, a Nancy Alanoca, Adriana Tejos y Jaime Vela, por el tiempo concedido para recordar la historia del Plan Andino y, así, contribuir a comprender el proceso de formación del estado en el norte chileno.

² Se estableció en 1958, como complemento a la creación de Arica como Puerto Libre (1953). Este procedimiento administrativo debía, entre otros propósitos, disponer de los recursos provenientes de algunas fuentes tributarias, en la búsqueda de un desarrollo regional equilibrado y un sentido de la chilenidad entre la población (Trabucco 1966; Corali 1993; Podestá 2004). Juan Podestá (2004, 103 y ss.), con un enfoque difusionista, define al período comprendido entre 1950 y 1973 como un momento en que el estado chileno se instala en la zona, para resguardar sus intereses. Es el apogeo de lo que se ha caracterizado como “estado de compromiso”, a partir de una mirada economicista y tecnoburocrática. Pareciera ser, sin embargo, que las primeras acciones de la JAA crearon un escenario de mayor convivencia entre chilenos, bolivianos y peruanos (Corali 1993, 16).

par de la narrativa nacionalista oficial sobre la formación del estado chileno en un doble sentido. Por un lado, pretendemos repensar la frontera, al proponerla como un escenario complejo de relaciones sociales y políticas globales, no solo como una línea de demarcación de la nación. Por otro lado, intentamos contrapuntar la narrativa difusionista de la formación del estado desde un centro hacia las periferias y proponer un entendimiento de la estatización desde las propias fronteras.

Las relaciones contemporáneas entre el estado chileno y los pueblos indígenas han sido estudiadas fundamentalmente a partir de la formulación de políticas públicas, bajo la noción de “estado de compromiso” (Vergara, Gundermann y Foerster 2013).³ Sin embargo, se ha subrayado el proceso de chilenización de las poblaciones andinas del norte grande, a través de las escuelas (González 2002) y de la represión del uso de la lengua aimara (Gundermann 1995); también mediante los procesos de inscripción de la propiedad territorial (Gundermann 1998; Martínez 1994; Ruz y Díaz 2011) y de un conjunto de medidas administrativas. Estas últimas comprenden, por ejemplo, la escolarización, el servicio militar y la instalación de una red de instituciones estatales que, además de buscar la chilenización, estuvieron orientadas a la secularización de la población y a la erosión de identidades configuradas desde lo religioso indígena (Tudela 1993) y su cosmovisión.

Esa interesante literatura, no obstante, en lugar de destacar el rol de las poblaciones locales en la formación y el funcionamiento del estado, lo asume como una institución prefigurada y externa.⁴ Además, lo legitima, al vincularlo con las demandas y necesidades de los pueblos indígenas o bien vincular los dilemas del estado-nación chileno que, a partir del posconflic-

3 Esta mirada asume que la falta de estudios sobre las relaciones entre los pueblos indígenas norteños y el estado obedece a la inexistencia de un movimiento aimara (Gundermann y González 2009, 113) pues, en tal línea de reflexión, el estado se constituye como respuesta a demandas específicas de la población.

4 Germán Morong (2014) celebra la literatura de la chilenización, iniciada en la zona de Iquique-Antofagasta y más tarde enraizada en la zona de Arica, como una ruptura de la historiografía oficial de carácter difusionista. Consideramos, en cambio, que el interés por el tema alberga diversas posiciones epistemológicas, según muestra el presente texto. Ese *corpus* de literatura tiene dos principales focos temporales de estudio: los procesos históricos ocurridos desde fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, con referencia a las poblaciones peruana y boliviana, incluida la indígena, y procesos culturales contemporáneos de las poblaciones aimaras. En general, se ha estudiado poco el período comprendido entre la década de 1940 y 1960.

to con Perú y Bolivia, se orientaron a discernir maneras de administrar los territorios y las poblaciones conquistadas, como fue el caso de Arica y su entorno. Lo que subraya mucha de la literatura de la chilenización son las formas de resistencia y violencia que acompañan a la difusión del estado (Díaz, Ruz y Galdames 2014) y, a partir de 1950, el interés de las poblaciones locales por su propia chilenización (González 2002, 88-94). En términos generales, los estudios sobre la formación de la nación y la chilenización de la población nortina y del territorio, después de su conquista, han asumido que se trató de un proceso centralizado, desde los valles centrales de la nación-estado, sin mayores fugas—excepto la resistencia— y protegido por el uso sistemático de formas estatales más o menos represivas y violentas, que empieza a modificarse a mediados del siglo XX.

En el marco de dicha narrativa es interesante, por ejemplo, el texto de contrapunto de Marietta Ortega (1998), quien propone una existencia más fragmentada de la nación entre los pueblos aimara, al incorporar tanto formas locales de construirla como la agenda estatal de nacionalización de la población. Las fiestas de Isluga estudiadas por ella se transforman en oportunidades y fisuras para recrear una nación islugueña, práctica que convive con formas centralizadas de hacer nación. La formación de la nación-estado da cuenta, en este caso, de un doble proceso identitario nacional y local, junto a dispositivos estatales a tono tanto con la noción de “doble conciencia” (Bhabha 1994) como con la de “fragmentos” (Chatterjee 1993). Ambas son perspectivas útiles para comprender los complejos procesos nacionales y estatales poscoloniales, mirados desde abajo, desde los pueblos. De esa manera, la fiesta popular es más que una práctica de resistencia al poder hegemónico desplegado por el estado (Soto 2014); implica maneras particulares de construir a la nación-estado.

Asimismo, es sugestivo el estudio sobre Antonio Mollo (Díaz, Ruz y Galdames 2013), un principal de la localidad chilena de Putre, en el interior de Arica, quien mantuvo durante la década de 1920⁵ una ambigua lealtad con

5 El Tratado de Ancón (1883) previó la realización de un plebiscito, que fue renegociado, para auscultar la opinión de la población sobre sus relaciones con la nueva nación. El resultado sería vinculante para definir la pertenencia nacional del territorio y la población. El plebiscito nunca se realizó, pero Chile preparó el camino para ganar la consulta, profundizando intervenciones de chilenización.

Perú, por las prerrogativas que le ofrecía el estado peruano para mantener su indigenidad. Pero al mismo tiempo, jugó con el estado chileno, al ejercer diversas funciones burocráticas. De manera similar a lo identificado en otras naciones andinas, el estado chileno delegó en agentes locales algunas de sus funciones, un proceso que ha sido calificado como “estado por delegación” (Krupa 2010). De esa manera, dichos agentes actuaban como estado, mostrando comportamientos y lealtades ambiguas, con referencia a los centros estatales comprometidos en el eje fronterizo de la zona alta de Arica.

En esta línea de argumentación, resulta atrayente rescatar la propuesta de José Luis Martínez (1994), quien recalca formas de negociación de las poblaciones aimara de la frontera con los diversos estados que disputaban territorios y poblaciones. El autor sugiere que en el cono de la contienda fronteriza entre Argentina, Chile y Bolivia los mensajes de dominación, encarnados en diversos actores que reclamaban ser el estado, eran marcadamente específicos de cada nación. A los agentes estatales vinculados a Bolivia les interesaba subyugar a la población en sí, por el potencial de trabajo y su consiguiente contribución monetaria a las arcas fiscales, a los vinculados a Chile les interesaban el territorio y sus potenciales mineros, mientras los argentinos buscaban pastos y tierras ganaderas. Estas variaciones abrieron oportunidades para que la población local ponderara las diversas opciones, preguntara a las autoridades gubernamentales de una u otra nación a qué estado pertenecía y negociara posiciones que le permitieran mantener juegos interestatales y espacios de autonomía. Esto la convertía en agente de su estatización.

Las poblaciones de frontera parecen conformar lo que hemos denominado “poblaciones parcialmente estatales”, al participar de situaciones de sujeción, autonomía y prescindencia estatal (Prieto 2015). En su conjunto, las historias que mencionábamos antes parecen hablar de procesos descentrados de formación estatal, donde se juegan diversas agendas, agencias y formas de hacer estado, más que una imposición desde un supuesto centro. Asimismo, las fronteras nacionales fueron siempre ambiguas y complejas, pues existía un tejido social y político transnacional o de frontera.

En este capítulo buscamos mostrar un proceso descentrado de formación estatal (Krupa y Nugent 2015) y criticar la narrativa difusionista de estatización desde un centro hacia los márgenes, que buscaría socializar a

poblaciones poco estatizadas y nacionalizadas (Das y Poole 2004). Dicha perspectiva legítima al estado y da cuenta de su formación “desde arriba”. Como adelantábamos, esa imagen integra la narrativa histórica canonizada que señala que la nación-estado chilena se construye desde los valles centrales del país hacia las periferias (Véliz 1980; Podestá 2004), lugares donde están asentadas las poblaciones aimara. Según este relato, son las elites de los lugares centrales las que organizan un sistema de instituciones y procedimientos administrativos estatales en los centros, que poco a poco coloniza los márgenes, incluidos los territorios nortinos conquistados. A través de esta red de instituciones se iría socializando y sujetando a las poblaciones de los márgenes a un mensaje único de dominación estatal.⁶ Proponemos, entonces, explorar la formación descentrada del estado en un territorio de múltiples fronteras –nacional, racial, de género– y como un proceso de prácticas y representaciones tanto locales como globales.⁷

El Plan Andino y los pueblos del interior

Hacia la década de 1950, intelectuales, autoridades políticas y burocráticas santiaguinas y locales presumían que la postración económica de la frontera norte relajaba el ejercicio de la soberanía de Chile sobre estos territorios (Wormald 1962, 9; Trabucco 1966, 134). Por ende, la declaratoria de Arica como puerto libre, la posterior creación de la JAA y los planes de desarrollo regional basados en la sustitución de importaciones se inscriben en un esfuerzo por dinamizar la economía de la zona. Uno de los desafíos de este modelo fue, justamente, integrar el territorio y la población de los pueblos del interior a la dinámica de Arica y de la nación, imbricando, así, la tecnología del desarrollo con los esfuerzos por urbanizar y chilénizar a esta población.

⁶ En muchos sentidos, sería un proceso similar al “gran arco” descrito por Corrigan y Sayer (1985) en referencia a Inglaterra, pese a no existir la riqueza de una historia de esa naturaleza para Chile. Esta mirada centralizada de la formación del estado, sin embargo, empieza a cuestionarse a través de nuevos estudios sobre la hacienda pública y la burocracia a inicios de la vida republicana (López 2014) así como estudios históricos locales (Salazar 2006).

⁷ La idea de múltiples fronteras está iluminada en el concepto de *borderescapes* (escenarios de frontera) sistematizado por Chiara Brambilla (2015).

El gobierno de Chile solicitó, en 1961, la asistencia técnica del sistema de NNUU al PIA.⁸ En ese marco se prepara el Plan Andino,⁹ elaborado a partir de la experiencia de Bolivia, Ecuador y Perú. En el proceso participaron Víctor Bertín, asesor chileno de la OMS asignado al PIA y Jorge Alberto Paniagua, peruano, quien actuaba como asesor de la Unesco en el PIA de Bolivia. Al año siguiente inició la operación del Programa, adscrito a la JAA, con un experto de la OIT, el abogado ecuatoriano Jaime Vela, el guatemalteco Jaime Gordillo, auspiciado por la Unesco, especialista en “educación fundamental” y Thomas Girvan, jamaíquino afrodescendiente, especialista en desarrollo de la comunidad, auspiciado por NNUU, para apoyar tanto al Plan Andino como a los programas urbanos de la JAA.

El PIA en Arica, como discurso global, reiteró su carácter integral y su propósito de incorporar a los pueblos del interior. Entre estos se distinguían tres tipos de asentamientos, debido a sus condiciones productivas particulares: los localizados en los valles costeros,¹⁰ los de precordillera, y los altiplánicos.¹¹ Al igual que en los restantes países andinos, el Programa planteó acciones simultáneas en torno a aspectos productivos y al hogar. Las primeras eran particulares para cada una de las zonas identificadas, por la enorme variedad de cultivos (hortalizas, frutales y pastos en los valles; orégano, papas, maíz y pastos en la precordillera) unida a la ganadería

8 Así lo muestran algunos documentos del Ministerio de Relaciones Exteriores, “Incorporación de los pueblos del interior de Arica al Programa Indigenista” 1961; “Inclusión de zonas de cordillera y precordillera al Programa Indigenista” 1961.

9 Lamentablemente, el documento del Plan Andino elaborado por la Misión que estuvo en Chile y que sirvió de base para su negociación con el gobierno de ese país no fue encontrado en el Archivo Vicente Dagnino de la Universidad de Tarapacá, pese a estar referenciado en la tesis de Quiroz y Toloza (2010). La base de esta sección son documentos de seguimiento y cierre del Programa, las actas de la JAA y entrevistas a funcionarios del sistema de NNUU.

10 Poco tiempo después, la zona costera fue atendida por el programa de regadío de las aguas provenientes del río Lauca, cuyo lugar emblemático de asentamiento fue Pampa del Algodonal, en un valle costero, donde se localizó a varias familias provenientes de los pueblos del interior. Este programa ha recibido la atención de varios estudiosos (Platt 1975; Mamani 1999; Quiroz y Toloza 2010; Quiroz et al. 2011).

11 La distinción topográfica del territorio “interior” del departamento de Arica la encontramos en diversos escritos sobre la zona y parece integrar el imaginario prevalente sobre esta frontera (Keller 1946; Urzúa 1957; Wormald 1966; Márquez 1967).

mixta y de auquénidos, en el altiplano. No obstante, la falta de agua para regadío era compartida por los tres entornos.¹²

Se contemplaron intervenciones de mejoramiento de la producción y productividad agropecuarias; de diversificación productiva (artesanías y muebles); de construcción de pequeñas obras de regadío; de creación y/o mejoramiento de servicios de salud; de educación y nuevas prácticas en la administración del hogar y sedentarización. El Programa en Arica buscó, sobre todo, la integración material de los poblados, a través de la apertura de caminos. El sentido de segregación económica, social y política de los pueblos del interior estaba refrendado por un aislamiento material, que magnificaba su repliegue a zonas de difícil acceso. Asimismo, al igual que en las otras naciones andinas, el eje vertebrador inicial fue la educación. Rápidamente se la conjugó con la creación de caminos de acceso a los poblados de los valles y de la precordillera, más tarde, con la conectividad de los poblados del altiplano.¹³ Junto a los caminos se realizó una serie de actividades de urbanización de los poblados y de mejoramiento de las viviendas y los hogares. De tal manera la integración, en este caso, tenía tanto una perspectiva material como económica, social y política. Constituyen nuestro interés en este capítulo los asuntos relacionados con la vida de los hogares. Las labores del Plan Andino iniciaron con encuestas básicas, que permitieron caracterizar familias, vivienda, alimentación, trabajo y producción, servicios de salud y educación, así como formas de organización (Tejos 1966; Alanoca, entrevista, 2015).

Se ha extendido la idea de que es escasa literatura de pensadores chilenos sobre los pueblos aimara de la frontera norte, antes de 1970 (Gunder-

12 Los intercambios de cartas entre el Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile y la Junta de Adelanto de Arica (“Incorporación de los pueblos del interior de Arica al Programa Indigenista” 1961; “Inclusión de zonas de cordillera y precordillera al Programa Indigenista” 1961) hablan de que es un proyecto de incorporación de los pueblos del interior a la producción nacional. Algunos aspectos productivos del programa han sido tratados por Galdames y Ruz (2010) y por Quiroz, Díaz, Galdames y Ruz (2011).

13 La zona del altiplano fue la última en integrarse de manera sistemática al Plan Andino, alrededor de 1966. Es descrita como de pastores y carboneros de yareta, con predominio de la lengua aimara, especialmente entre las mujeres. Las viviendas eran precarias y estrechas y la alimentación, escasa; no existían servicios de salud, aunque sí escuelas. Asimismo, se reitera que la población tenía una mentalidad difícil de entender, era hermética y pedía ser incorporada al mundo actual (Adriana Tejos 1966).

mann y González 2009). Sin embargo, algo existe. El censo económico de inicios de la década de 1940 fue una oportunidad para abrir este campo de estudio, al realizar una monografía del departamento de Arica (Keller 1946). El censo constituyó un procedimiento para la apropiación del territorio y de la población, a través de una detallada cartografía de los centros poblados y del estudio de la dinámica poblacional; fue un esfuerzo de legibilidad estatal (Scott 1998). En esta descripción aparece la población indígena como parte de la historia y, de manera salpicada, se muestran fotos de obreros de la “raza indígena”. El texto compara la composición racial de la población del censo peruano de 1876 con una estimación del censo de 1943, basándose en los apellidos de los habitantes, para argumentar que la población del interior se habría agregado a la “raza chilena” (Keller 1946, 64). El problema de la zona, a juicio del mismo autor, es su paulatino despoblamiento, la dispersión y la baja densidad de ocupación del territorio.

Ese relato es repetido por varios estudiosos, que insisten en la chilenización de la población y el despoblamiento del área, pero también reconocen la existencia de relictos de población indígena mezclada en el interior del departamento, mientras asignan la existencia de población indígena “pura” a Bolivia y Perú. A partir de la conquista de estos territorios se produce poco a poco una alquimia, en la cual la verdadera indigenidad queda resguardada en los países fronterizos y se presume que Chile nacionaliza a esta población. Sin embargo, esa alquimia tiene tensiones entre algunos pensadores chilenos que visitaron la zona. Luis Urzúa (1957) y Sergio Márquez (1967) hacen esfuerzos por recorrer y reconocer estos territorios. El primero, excavando historias locales y recogiendo costumbres peculiares y el segundo, visitando los destacamentos de carabineros.¹⁴ Ambos hablan de manera errática de campesinos, estancieros, pastores, indígenas, indiecitos y, a veces, aimaras. Asimismo, dan cuenta de los intercambios entre las poblaciones de frontera, sugieren el potencial minero del territorio y constatan su abandono. Este último da pie para mirar con cierta suspicacia a la población local. Por ejemplo, Luis Urzúa (1957, 192) comenta con sorpresa que una señora de Putre había defendido la belleza del aimara, frente

14 Con este nombre se conoce en Chile a la policía.

a la lengua oficial. De alguna manera, el optimismo hacia la chilenidad de la población se mantuvo en vilo, pese a los esfuerzos por escolarizarla, la inscripción de la propiedad rural y otras medidas estatizantes.

Un pensador ariqueño muy interesante para el Plan Andino fue Alfredo Wormald, asesor informal del equipo de funcionarios internacionales y locales. Sus estudios insistieron en el despoblamiento de los pueblos del interior, pero tuvieron un pequeño giro, al vincular a la población indígena con la dinámica del conjunto poblacional del departamento de Arica y subrayar su carácter mestizo. El autor argumenta que “el indio puro” ha desaparecido y en su lugar se ha instalado el mestizo (Wormald 1962, 43).¹⁵ A su criterio, la población del departamento era eminentemente mestiza: mezcla de español, negro e indio. Propugna la profundización del mestizaje, un asunto poco desarrollado.

En todo caso, el mestizaje no esconde la existencia de relictos indígenas en las alturas y diagnóstica, con una retórica altamente racista, la incapacidad del indio de cambiar y de ponerse a tono con la civilización. El alcoholismo y el consumo de hojas de coca, las rutinas productivas, el autoritarismo del varón, entre otros factores, inhibían el cambio (Wormald 1966, 53 y ss.). Se consideraba que, además de los factores ambientales y sociales, su constitución biológica marcaba las prácticas de estos pueblos. Así, se concebía al indígena con “capacidad mental limitada”, lo cual se manifestaba en la escuela, donde los maestros debían hacer un trabajo “titánico” para incorporarlos al mundo civilizado. Esta condición biológica se acrecentaba en los pueblos de mayor cercanía a Bolivia; en tono de denuncia, el autor indica que incluso hay un profesor en el área que enseña en aimara (Wormald 1966, 56).

El camino de salida para impulsar el cambio eran las mujeres, a quienes Wormald consideraba muy trabajadoras y que, según él, mandaban en las familias y comunidades.¹⁶ De manera confusa propone que, junto

15 Wormald (1966, 99 y ss.) refuta la posibilidad de estimar a la población indígena por los apellidos, como lo había hecho Carlos Keller algunas décadas antes, ya que ello reflejaba prejuicios y escondía el hecho de que muchas personas se los cambiaban.

16 Alrededor de la década de 1960 no existían mayores estudios sobre la familia, las mujeres y las relaciones de género entre la población aimara (Gundermann y González 2009). Esta literatura aparece años más tarde, razón por la cual la excluimos del presente análisis.

al patriarcado oficial exhibido por el varón, existía un matriarcado invisibilizado por la autoridad masculina. Con un sentido similar a los otros países andinos, ese poder de las mujeres les otorgó centralidad en el marco del PIA, que tuvo un campo de acción particular hacia ellas, en el llamado mejoramiento del hogar.

El juego entre autoridad oficial masculina y matriarcado subterráneo, a criterio de este pensador, habla indirectamente de una familia mal constituida, expresada en la existencia de hijos naturales, en el carácter instrumental de la prole, en la falta de cuidados de los padres y madres hacia los hijos y en la falta de higiene de los cuerpos y del hogar. También abre la sospecha sobre las mujeres, debido a los temores que suscitaba el hecho de no estar suficientemente domesticadas y centradas en sus labores maternas y domésticas. Su trashumancia y pastoreo, el abandono temporal del hogar, la existencia de viviendas temporales e hijos e hijas supuestamente abandonadas preocupan al autor. Wormald (1966) cuenta que el Plan Andino intentó cambiar la vida de los pobladores del interior, a través de la escuela, la organización comunitaria y el mejoramiento de las viviendas, entre otras medidas.

La descripción racializada de los indígenas, unida a la propuesta de profundización del mestizaje, tiene eco en un interesante artículo de Heine Mix Toro (1964, 3) en la prensa ariqueña. El editorialista argumenta que la nación chilena está conformada por varias patrias o países. Aún más: dice que muchos habitantes del centro del país consideran que Arica no es Chile, a lo cual el autor contesta que “es uno de los otros Chile”. Asimismo, confronta los dichos del centro sobre la “maldad oscura del mestizaje”. Deja entrever la molestia que causa en el centro del país la existencia de población aimara: “Me lo tachan de flojo, tonto y distante (...) Pero sí constato que rara vez se oye hablar de asesinatos o penden- cias entre ellos. Que nunca se han visto robos ni maldades como las que llenan los diarios”.¹⁷ Denuncia, así, el racismo del centro que se mira a sí mismo como encarnación de una “raza superior”. Chile será grande, sigue el artículo, cuando valore de igual forma al huaso, al aimara, al chono y

¹⁷ Es interesante explicitar que este autor insinúa la existencia de una reserva moral en la población aimara, al relatar una vida libre de crímenes.

al “encorbatado”. Señala, con ironía, que a los “paliduchos” del centro les hace falta un poco de color.

Al incorporar la noción de mestizaje, los pensadores ariqueños intentaron crear una narrativa particular de la frontera. Aunque no estuvo exenta de contenidos racializados, tuvo por objeto disputar la narrativa oficial de una raza blanca localizada en el centro del país, que imponía sus designios a las periferias. Con ello, se buscaba construir patria y, también, estado desde las fronteras, aspecto que retomamos más adelante.

Paradójicamente, el reconocimiento de la población indígena como mestiza no traspasó al Plan Andino. En su operación, los funcionarios evitaron hablar de la indigenidad de los pobladores del interior. El lenguaje de los informes y de las reuniones se refiere a ellos ya sea como cuerpos colectivos (pueblos, comunidades y familias) o como sujetos que apelan a una característica funcional: adultos, madres, jóvenes, escolares, agricultores, pastores y, en ocasiones, campesinos.¹⁸ Por ejemplo, los informes del jefe de la cooperación internacional del Plan Andino reseñan al objeto del desarrollo como comunidades rurales o pueblos del interior (Vela 1970).¹⁹

Una excepción temprana a esta tendencia la constituyen las visitas de supervisión realizadas por el antropólogo ecuatoriano Aníbal Buitrón, encargado por la Unesco del seguimiento de los asuntos educativos del PIA. En sus informes (Buitrón 1963) y en un comunicado a la prensa local, titulado “Notables resultados está rindiendo en Arica el Plan Indigenista Andino” (*La Defensa de Arica* 1964c, 4) comenta sobre sus avances.²⁰ Otra excepción, más tardía, es un informe de la mejoradora del hogar del Plan Andino, sobre una primera visita exploratoria a los poblados del altiplano,

¹⁸ El uso de estas categorías, puede encontrarse, por ejemplo, en “Asuntos relacionados con el Plan Andino y la asistencia técnica” 1969; “Escuelas municipales de los pueblos del interior” 1972; “Se rechaza que las orientadoras del hogar no van a los pueblos del interior” 1972; Gordillo 1962, 1963a, 1963b, 1963c, 1963d, 1964; Vela 1970.

¹⁹ Jaime Vela (entrevista, 2011) comenta que en Chile se evitaba hablar de indígena o aimara. Se buscaba chilener a la población, no solo los pueblos del interior, sino también de Arica.

²⁰ En esa oportunidad Aníbal Buitrón señaló que el nivel educativo de las comunidades rurales era muy superior al de los otros países donde se desarrollaba el PIA.

realizada en 1966. Ella habla, en cambio, de la raza aimara (Tejos 1966).²¹ Ninguna de estas expresiones integró la cotidianidad del Programa, en cuyas prácticas observamos una tendencia a soslayar el reconocimiento de la población aimara, ya fuera del interior o de la misma ciudad de Arica. En su lugar, se trataba de promover el espíritu “patriótico” y “ciudadano” (Girvan 1993, 364).

Unido a las maneras de evitar la indigenidad de la población del deseo, la experiencia y operación del Plan Andino abrió un nuevo tipo de reflexión sobre los pueblos del interior, desde instituciones estatales y universidades. Así, existen varios intentos de repensar estos pueblos, ligados al fin de la asistencia técnica internacional. Esta remozada literatura se inscribe en nuevos paradigmas de planificación estatal e investigación social, que parten de un conocimiento sistemático del terreno y del descubrimiento de la cultura como un campo particular de análisis, en el marco de la teoría de la modernización. Así, se explora la nutrición de la población de “ancestros aimara”, con características ambientales, raciales y culturales particulares (Arteaga, Lacassif y Castro 1968). Las reflexiones abarcan la estructura agraria, la vida rural y los valores comunitarios (Carrasco, Colque y Rodríguez 1969; JAA 1969; Alvarado 1970); los procesos educativos y la desadaptación de la población del interior en la ciudad de Arica (Araza et al. 1969; Barrera et al. 1975) así como nuevas formas de planificar el desarrollo de la comunidad (Achurra 1969; Tarso 1969; Moore 1969; Rivera 1972).

En general, es una literatura interesada por las peculiaridades de los pueblos del interior, a los cuales se los propone como un grupo racial (con una biología particular) o una subcultura con valores propios. Asistentes sociales, mejoradoras del hogar, educadores, ingenieros agrónomos, médicos y planificadores escribieron ensayos científicos, tesis de grado y documentos burocráticos que fueron compartidos por funcionarios estatales de la JAA, de la Corporación de Reforma Agraria (CORA) y del Instituto

21 Es interesante constatar que la mejoradora del hogar Adriana Tejos había acompañado a los equipos de estudios sobre asuntos de la biología de los pueblos del interior, que mantenían la idea de raza aimara. Resulta muy probable que esta experiencia haya influido en el uso de la categoría raza, consistente con la idea de que la indigenidad se acrecienta en la línea de frontera.

de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (Icira). Graduados de las universidades se enrolaron como funcionarios públicos que disputaron enfoques y responsabilidades institucionales sobre la integración de los pueblos del interior y el manejo del Plan Andino. Este quedó en manos de la JAA hasta el año 1976, cuando desapareció dicha institución de desarrollo regional

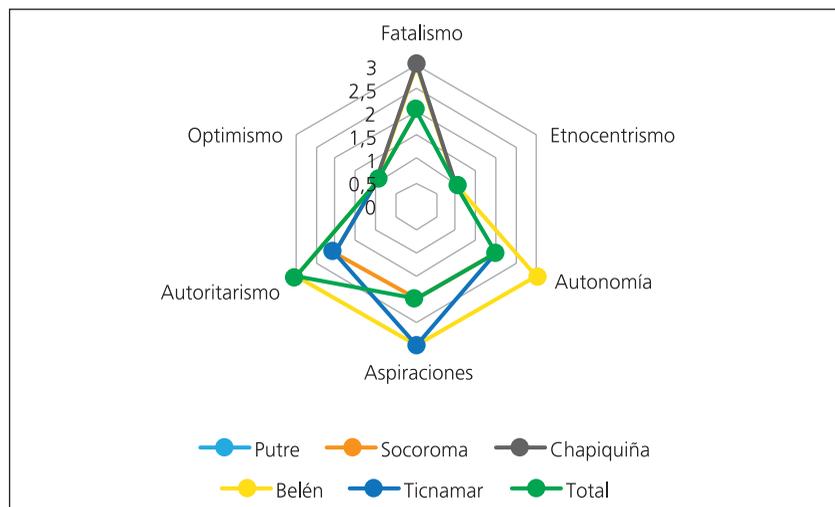
Los mencionados textos reiteran el aislamiento de los pueblos del interior, pero ahora los categorizan de “marginados” y “multiaislados” de todo centro (Alvarado 1970, I), al tiempo que buscan identificar sus relaciones con Arica. Miran con preocupación la creciente migración hacia Arica y la incapacidad de los pobladores del interior de integrarse a los centros urbanos. Conciben al conjunto de esta región fronteriza como una economía dual y polar, entre la modernidad y la tradición (Achurra 1969). Se trasladan a la frontera las teorías modernizantes y masculinas prevalentes en el desarrollo (Scott 2011).²² Los pueblos del interior son concebidos como el polo tradicional, donde predomina una subcultura igualitaria, sin división social del trabajo, con baja productividad y consumo, al igual que una serie de valores imputados como “tradicionales”.

Sin embargo, el estudio sociológico realizado por una persona de la CORA, circulado por la JAA (1969, 41-61), sobre la apertura de los pobladores al cambio, encontró comportamientos y valores inesperados, difíciles de calificar como tradicionales.²³ Este informe explora Putre, Socoroma, Chapiquiña y Ticnamar, con el propósito de evaluar la propensión al cambio, a través de una metodología que busca establecer relaciones entre la organización productiva de estas comunidades y sus opiniones y prácticas respecto a fatalismo, optimismo laboral, etnocentrismo, autonomía, au-

22 Catherine Scott (2011) estudia las miradas de género de las teorías de la modernización y argumenta que reponen miradas dicotómicas de los siglos XVIII y XIX sobre los géneros. La agenda de estas teorías era la primacía ciudadana masculina. En el caso que nos ocupa, sin embargo, son los pueblos del interior los calificados como tradicionales e incompletos, lo cual incluye a hombres y mujeres.

23 Llama la atención que este texto sigue el marco analítico y algunos datos presentados también por las alumnas de trabajo social Myriam Carrasco, Narda Colque y Sara Rodríguez (1969) para optar al título de orientadoras del hogar, en 1969, el mismo año en que se presenta el informe que comentamos. Por su parte Gundermann y González (2009) reportan a R. Atria como su autor lo cual contradice el registro que se hace en “Primeras jornadas interdisciplinarias de estudio de las zonas áridas del Norte chileno” 1970, donde se indica que el autor sería Raúl Arias.

Figura 5.1 Valores tradicionales en algunos pueblos del interior



Fuente: JAA 1969.

toritarismo y expectativas. Los hallazgos revelan que, en el conjunto de los poblados, existía un bajo etnocentrismo y optimismo sobre el trabajo futuro; un moderado fatalismo y autonomía, pero altas aspiraciones y autoritarismo (figura 5.1).

Los resultados refutaron la hipótesis inicial sobre el tradicionalismo, ya que no se refrendó el predominio del fatalismo asociado con lo tradicional, y se exhibieron expectativas y autonomía para lograrlas. Sí mostraron un alto grado de autoritarismo, el único factor considerado tradicional instalado en las comunidades del interior. Pese a todo, el estudio califica a la población como tradicional, con peculiaridades que la hacen abierta a los cambios. Contradiendo los hallazgos, se insiste en que la base explicativa de estos comportamientos y valores estaba en el régimen agropecuario basado en pequeñas parcelas dispersas y ganadería, unido a una estructura social igualitaria, tal como lo proponía la teoría universalista y evolutiva de la modernización.

Estudios como el anterior constatan la existencia de prácticas culturales particulares, pensadas como fundamentadas en supuestos valores

tradicionales, pero también como expresiones de una particular subcultura (Carrasco, Colque y Rodríguez 1969). Ambas perspectivas –valores tradicionales y subcultura– facilitaron la comprensión de las peculiaridades. Se negocia, de esta manera, la indigenidad de los pueblos originarios, que había estado en las preocupaciones iniciales de la OIT y en la formulación del PIA (Prieto y Páez en esta publicación) y se subrayan los aspectos distintivos de los pobladores del interior. Tal descubrimiento del campo cultural propicia, poco a poco, el reconocimiento de la indigenidad de estos, condición asociada con el subdesarrollo del territorio y la población.²⁴

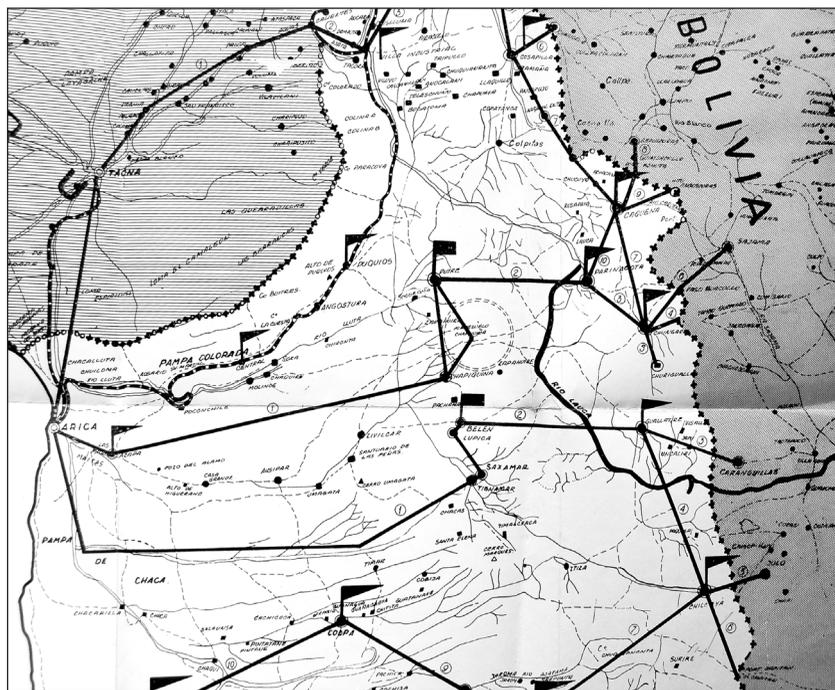
La retórica revisada en los estudios y en las prácticas del Plan Andino creó una frontera de carácter racial para demarcar a Arica respecto a los pueblos del interior. Así, la dinámica fronteriza nacional se suma a un escenario de demarcación basado en peculiaridades raciales y culturales.

Urbanización y domesticación

Como adelantábamos, la acción de acceso del Plan Andino a los pueblos del interior fue la educación, presente en el registro e interés de los pobladores y en marcha desde hacía varias décadas (González 2002). Maestros y carabineros, el personal de instituciones estatales que hacía intervenciones más estables de bienestar social en los poblados, fueron el sustento inicial del Plan Andino en las localidades (figura 5.2). De manera paralela, existían en la zona funcionarios estatales que dependían del Ministerio del Interior: los subdelegados e inspectores, quienes también fueron movilizados para apoyar aspectos logísticos de la operación del Plan Andino y su encadenamiento con la política contingente.

²⁴ Durante el seminario de evaluación del Plan Andino, en la sesión de síntesis realizada por el reconocido arquitecto y planificador Ignacio Santa María (1969), este habla de indígenas y de subdesarrollo como categorías intercambiables, a las cuales asigna una mirada positiva, en espera de civilización, lo cual constituye una chilenidad particular.

Figura 5.2 Mapa de los destacamentos policiales en los pueblos del interior de Arica



Fuente: Márquez 1967.

En un primer momento, el Plan Andino se concentró en poblados de valles costeros (Azapa, Molinos, Lluta, Codpa) y de precordillera (Putre, Socoroma, Chapiquiña, Belén y Ticnamar). Estos últimos constituyen el sustento de la presente reflexión. El equipo inicial, además de profesores y carabineros, contó con la presencia de una asistente social y, luego, de una mejoradora del hogar y un práctico agrícola. Alrededor de 1967 se agrega a estas figuras la del promotor comunitario. Con rapidez se incorporaron un constructor civil, varios maestros de obra, carpinteros, albañiles y jornaleros. Después llegó personal de la CORA, del Servicio Agrícola Ganadero (SAG), del Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap) y de la Empresa de Comercio Agrícola (ECA), para asuntos de desarrollo agropecuario y de comercialización. En las llamadas misiones de salud participó personal

del Servicio Nacional de Salud (SNS). El Plan Andino operó a través de los servicios especializados del estado, con una instancia de coordinación localizada en la JAA, donde se estableció un equipo básico de trabajo, en el campo de la promoción comunitaria y la infraestructura. Algunos de estos profesionales provenían de poblados del interior (Nancy Alanoca, entrevista 2015) o Arica, pero la gran mayoría, de otras zonas del país, veía en el dinamismo económico de la ciudad una oportunidad para sus carreras y proyectos de movilidad social (Adriana Tejos, entrevista, 2015; Josefina Morales, entrevista, 2015).

A inicios del Programa se organizaron varios cursos de capacitación para maestros y carabineros rurales, y otros funcionarios públicos locales en ámbitos de salud, desarrollo agropecuario y desarrollo de la comunidad. Tenían varios propósitos: difundir el Plan Andino; ampliar los conocimientos del personal de campo en asuntos críticos de la vida en el interior, como la salud y las actividades agropecuarias; proyectar la escuela al desarrollo de la comunidad e informar de otros programas sociales vigentes en la época (Gordillo 1962, 1963a; Buitrón 1963). Los cursos se ampliaron, más tarde, con funcionarios de otras dependencias públicas y temas relativos al mejoramiento del hogar y de la construcción (“Anexo n.º 1” 1969, 68).

La punta de lanza fueron los maestros y la asistente social, quienes abrieron las puertas a la llegada del Plan Andino. Ellos aplicaron las encuestas iniciales, auscultaron necesidades y organizaron a las comunidades, mientras ella, oriunda de la zona, orientaba sus esfuerzos hacia las mujeres y el mejoramiento del hogar (Nancy Alanoca, entrevista 2015). Se reproduce la idea —presente en el accionar del PIA en los restantes países andinos— de que son mujeres profesionales quienes deben entrar a las casas y reordenar la vida de los hogares. La asistente social y la mejoradora del hogar realizaban visitas a estos y a las escuelas; organizaban los centros de madres, las juntas de vecinos y, en algunos casos, clubes juveniles. Fomentaban y hacían demostraciones de preparación de nuevos alimentos, de mejoramiento de la vivienda, de confección y arreglo de vestuario, bordados, tejidos, juguetería y manualidades. Proyectaban cine y atendían casos sociales relativos a problemas de salud, emergencias económicas y problemas

legales; acompañaban a las misiones médicas y canalizaban a la juventud a campamentos vacacionales en Arica (Alanoca 1969, 97).

Además de chilenizar a la población, el Programa buscaba introducir los procedimientos de la educación fundamental en los poblados y, de esa manera, proyectar la educación al desarrollo de la comunidad.²⁵ El profesorado cumplió un papel en la promoción comunitaria, al involucrar a padres y madres en la educación de hijos e hijas, promover los huertos escolares, contar con una pequeña posta de primeros auxilios e intentar establecer talleres escolares, entre otras tareas (Gordillo 1963a, 1963b, 1964). El Programa fue una oportunidad para construir nuevas escuelas y mejorar las existentes, con el trabajo de la comunidad²⁶ y, en algunos casos, transformarlas en internados para que estudiantes localizados lejos de las cabeceras de los poblados pudieran enrolarse en el sistema educativo (Rubén Campos y Alejandro Olivares, entrevista, 2015; Díaz et al. 1969; Juez 1969).

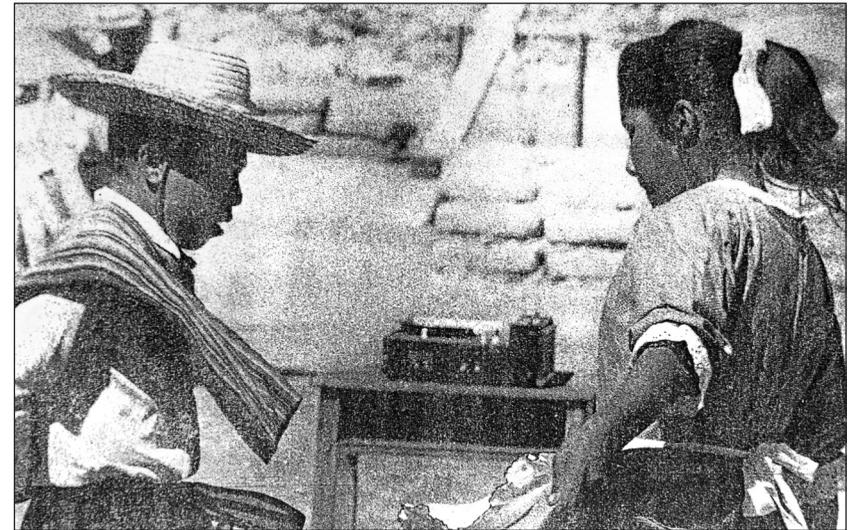
Uno de los efectos de ese conjunto de acciones fue enrolar a la totalidad de la población escolar de ambos sexos en el sistema educativo y mejorar su retención escolar.²⁷ Pese a ello, niños y niñas mantuvieron sus responsabilidades de trabajo familiar, especialmente el pastoreo. Se reprodujeron las fiestas y otras prácticas culturales, visualizadas como tradicionales, pero también con sospechas, ya que ciertos aspectos de ellas eran entendidos como un atentado a la civilización (por ejemplo, el excesivo consumo de alcohol). En cambio, los logros de las intervenciones fueron celebrados con

25 La Unesco promocionaba la educación fundamental en entornos de pobreza, como un mecanismo para actuar en el desarrollo comunitario y que la población gestionara su propio bienestar. Algunos profesores, formados en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), de México, consideraban que esta no prosperaba en la zona de Arica debido a la carencia de educación para adultos y a que no se enfatizaba lo suficiente en el trabajo comunitario (Díaz et al. 1969, 108).

26 Según un diagnóstico de las escuelas rurales de Arica, en 1961 solo el 10% tenía locales adecuados (Juez 1969, 151). Hasta 1969 El Plan Andino construyó, con el concurso de las comunidades, ocho nuevos edificios escolares, con vivienda para el profesorado, cocina, taller, comedor y huerto escolar y otras cinco escuelas básicas. A finales de ese año el Ministerio de Educación construyó tres colegios primarios rurales, concentrados en Ticnamar y Putre. Otras instituciones construyeron escuelas, por lo que el total ascendió a 27 escuelas primarias rurales fiscales y nueve escuelas rurales municipales (Juez 1969, 151-2).

27 Al iniciar el Plan Andino, existía una retención escolar del 29%, debido al nomadismo (Juez 1969, 150).

Figura 5.3 Fiesta de inauguración de la escuela en Chapiquiña



Fuente: Consejería Nacional de Promoción Popular 1996?

el uso de símbolos patrios y con bailes de cueca por parte de niños y niñas de las escuelas (figura 5.3). Pese a ello, las sospechas hicieron que en una evaluación del Plan Andino se considerara que debía mantener su agenda “civilizatoria” (Santa María 1969).

Junto a la construcción y adecuación de escuelas, realizadas con el trabajo comunitario, el Plan Andino canalizó el gran interés de las comunidades de contar con caminos de acceso a los poblados. Comuneros y funcionarios públicos recuerdan las peripecias vividas para acceder a estos: usaban un vehículo hasta Zapahuira, desde donde se debía continuar a caballo o mula, para desplazarse hasta las distintas localidades de la precordillera (Nancy Alanoca, entrevista, 2015). El Plan Andino, con el entusiasmo y trabajo inicial de los pobladores, propició la construcción de caminos. Putre, Socoroma, Chapiquiña, Pachama, Belén y, más tarde, Ticnamar quedaron conectados entre sí y con Arica. Ello facilitó las relaciones con esta última ciudad, que siempre estuvieron instaladas en la vida de los pobladores del interior: compras de artículos básicos, venta de productos

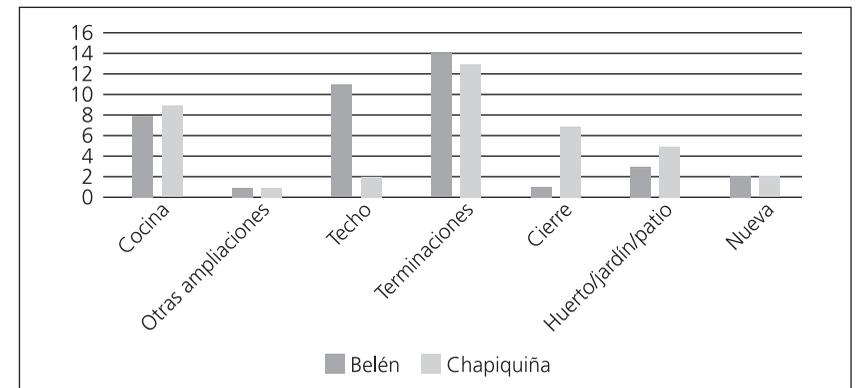
agropecuarios, educación, trabajo, vínculos sociales y administrativos. El Plan Andino reconoció ese deseo y concordó con los pobladores en la urbanización de las localidades, al dotarlas de camino, viviendas adecuadas, parques y servicios sanitarios, además de escuelas (figura 5.4).

Figura 5.4 El parque de Chapiquiña



Además, las viviendas de la población fueron mejoradas a través de los centros de madres (figura 5.5). Marcelina Medina de Chapiquiña (entrevista, 2015) recuerda que la casa, antes del mejoramiento, “tenía solo su camita; ahí mismo comían, ahí todo. Cocinaban afuera, entre piedras y ahí cocinaban. Así vivía la gente”. Los funcionarios consideraban inadecuadas estas estructuras, para albergar “decentemente” a las familias (Vela 1970, 14), las cuales vivían hacinadas. Asimismo, pensaban que eran oscuras, carecían de medidas sanitarias básicas y que la cocina baja y fuera del hogar era inapropiada para las mujeres. Por ello, introdujeron mejoras como adición de un espacio interno con una cocina alta, apertura de ventanas, pisos de madera, techos de calamina, estucado de paredes y cierre de los sitios. Se incorporaron letrinas, sistemas de agua y de generación de energía y se enseñó a construir muebles (camas, roperos, mesas, sillas) para ordenar, separar y “decorar” los espacios interiores de las viviendas (Vela 1970, 15). En medio de esos cambios urbanizadores, la mejoradora del hogar informaba que “fue una verdadera y agradable sorpresa la que tuvimos al llegar a Belén. El 80% de sus casas están recientemente arregladas exteriormente y pintadas con cal y tierra de colores, lo que da al pueblo un aspecto pintoresco y de orden” (Tejos 1966). El estado, de esta forma, era construido desde los poblados y dejaba sus huellas materiales en el paisaje, en un simulacro de orden, de pequeña ciudad.

Figura 5.5 Número y tipos de mejoramiento de viviendas en Belén y Chapiquiña



Fuente: Tejos 1967.

Además de ordenar y urbanizar los poblados y a las mujeres, se trataba de reforzar sus condiciones maternas y de amas de casas. Por ejemplo, las modificaciones a las viviendas estuvieron acompañadas del incentivo a consumir nuevos alimentos. Los estudios nutricionales de la población de “ancestros aimaras” (Arteaga, Lacassif y Castro 1968, 634) confirman apreciaciones previas de que su alimentación era inadecuada, en referencia a proteínas de origen animal y a vitaminas A, C y calcio, aunque no se registraban situaciones de desnutrición grave, debido a una prolongada lactancia materna.²⁸

Con la intuición de que existía una inadecuada nutrición, el Programa organizó el acceso a dos fuentes de nuevos alimentos. Por un lado, los huertos escolares y caseros y por otro, los alimentos repartidos por el Programa Mundial de Alimentos, en retribución al trabajo voluntario comunitario para la construcción de infraestructura y la urbanización. Pescado seco, carne molida, queso, leche, café, harina y hortalizas (zanahoria, lechuga y alcachofa) fueron incorporados a la dieta y, más tarde, vendidos a través de la Empresa de Comercialización Agrícola. Pescado seco al tomate, en salsa verde, albóndigas de pescado, pan, empanadas de queso y leche nevada fueron algunos de los nuevos platos enseñados a las flamantes amas de casa (Tejos 1967).

Dichas preparaciones demandaban dedicación y tiempo adicional de estas en la cocina; un apuesta hacia su domesticación. Al mismo tiempo, algunas mujeres usaron los nuevos conocimientos para dar almuerzos a los niños y las niñas de las escuelas y a trabajadores, para recibir una retribución monetaria (Marcelina Medina de Chapiquiña, entrevista 2015). Asimismo, a través de las escuelas y de los llamados talleres escolares, se pusieron a disposición de las mujeres máquinas de coser, para que aprendieran a reparar y confeccionar nuevo vestuario (Gordillo 1963b, 1963c, 1963d), otro imaginario de domesticación. El conjunto de actividades de urbanización y reordenamiento del tiempo de las mujeres las empujaba a dejar sus labores agropecuarias y a dedicarse a las nuevas tareas domésticas. Las madres debían estar disponibles para los hijos y las hijas, sus deberes escolares y alimentación, así como la higiene del hogar. Ello refrendaba

²⁸ Es interesante constatar que este estudio ya registra una importante proporción de población con sobrepeso (Arteaga, Lacassif y Castro 1968, 640).

un orden masculino e intentaba establecer una frontera de género en las familias y la vida comunitaria.

En suma, junto a aspectos de mejoramiento productivo orientados hacia los varones, que no analizamos en este libro, el Plan Andino desarrolló una serie de acciones que intentaron la sedentarización y urbanización de la población: construcción de caminos y escuelas, mejoramiento de vivienda, parques e infraestructura sanitaria básica. De esta manera, el estado dejó sus huellas materiales en las comunidades y en los cuerpos de los pobladores. Las intervenciones a través de los centros de madres y de las escuelas se orientaron a reformar la vida de los hogares. Nuevos alimentos, muebles, separación de los espacios internos de la vivienda y cocinas mejoradas presionaban a que las mujeres fueran madres y amas de casa capaces de cuidar a la prole, dependientes del sustento proporcionado por los padres de familia. Sin embargo, al igual que en los restantes países andinos, las mujeres nunca fueron totalmente domesticadas y continuaron desempeñando distintos trabajos extradomésticos, desafiando la frontera de género imaginada por el Programa Andino (Lidia Pérez, entrevista, 2015; Pascuala Ocaña, entrevista, 2015; Marcelina Medina de Chapiquiña, entrevista, 2015).

Desarrollo de la comunidad y delegación estatal

El desarrollo de la comunidad en el accionar del Plan Andino posicionó un nuevo mecanismo de formación del “estado por delegación” (Krupa 2010) y de autosujeción de los pobladores locales. El Programa, como aparece en el capítulo 1, operó con la idea de que este tipo de desarrollo conjuga los esfuerzos de la población local con los recursos de los estados. Para ello, la JAA contó con un especialista que formuló un plan de actividades con los distintos componentes de este artefacto cultural: disseminación de información sobre el Programa; entrenamiento del personal para su operación; creación y reforzamiento de una red de instituciones públicas y privadas, que debía colaborar con los esfuerzos locales; realización de estudios para la planificación y evaluación, así como la organización de las comunidades (Girvan 1993, 364 y ss.).

Según dichos criterios, se conformaron instancias de coordinación institucional en la JAA y los distritos. En el interior la coordinación pretendió incentivar las juntas de vecinos y los centros de madres y, así, elaborar planes de trabajo con las comunidades (Gordillo 1963b, 1963d). El subdelegado en Putre (Luciano Flores, entrevista, 2015)²⁹ y la asistente social de la época (Nancy Alanoca, entrevista, 2015), ambos de Belén, recuerdan el proceso de organización de la población, que se enlazó hacia 1964 con la política del presidente Eduardo Frei Montalva de la “revolución en libertad”, que propuso formas participativas ordenadas para la redistribución del poder y los recursos del país, a través de las organizaciones territoriales.³⁰

Con esos lineamientos se establecieron las juntas de vecinos y se nombró como representantes a varones poderosos de las localidades. Ello permitió movilizar a la población para construir escuelas, caminos y equipamiento básico. Los centros de madres, en manos de las mismas familias poderosas, indujeron el mejoramiento de las viviendas y los parques. Las intervenciones fueron desarrolladas con el trabajo voluntario de las comunidades (hombres y mujeres), en lo que se reconoció como “autoconstrucción” y con el aporte en alimentos, maquinaria y asistencia técnica de la JAA.

Al inicio, las escuelas y adecuaciones de vivienda se hicieron con un sistema de bloques de adobe estabilizados y elaborados por los pobladores,³¹ con la asistencia de profesionales de la construcción de la JAA y una pequeña bloquera donada por la cooperación internacional, conjugando así los principios del desarrollo comunitario. Con ello, la idea de estado fue materializada por pobladores y pobladoras y dejó huellas en sus propios cuerpos y en el paisaje. Entonces, el estado se fue formando desde abajo, mediante la delegación a estos de algunas de sus funciones; en este caso, la construcción de espacios y servicios públicos.

29 La entrevista de don Luciano Flores es muy interesante porque se adjudica todos los logros del Plan Andino y los sitúa en el marco de la política contingente.

30 La coincidencia entre la política global y la nacional revela, una vez más, que las intervenciones de desarrollo no son “maquinarias antipolíticas” (Ferguson 1990).

31 Poco a poco se sistematizó la experiencia y se estableció una escuela experimental en Chapiquiña, con dos aulas, sala-taller, baños y servicio sanitario, cocina-comedor, casa-habitación para el director y dormitorio para el profesor (Gordillo 1963b). Con el tiempo, se introdujeron en las escuelas estructuras prefabricadas, lo cual desincentivó la autoconstrucción.

Las formas delegadas de hacer estado también figuran en la atención de salud. El SNS demoró en incorporarse al Plan Andino; sus políticas se concentraban en medios urbanos y el personal profesional no parece haber estado dispuesto a desplazarse hacia los pueblos del interior. El Programa en Arica, a diferencia de los restantes países andinos, soslayó una política explícita de entrenamiento sistemático a mujeres locales para que actuaran como personal paramédico, lo cual estaba en boga para cuidar la vida de la población de zonas “marginadas” del mundo. Solo a finales de la década de 1960 el SNS, en convenio con la JAA, inició las misiones de salud, para atender de manera esporádica a la población de algunas comunidades del interior. Que el estado prescindiera de los cuerpos de la población del interior concuerda con la información proporcionada por el estudio nutricional que mencionábamos antes. Según sus datos, el sistema estatal de atención de salud excluía a casi la totalidad de niños y adultos. Menos de la mitad de niños recibía las vacunas básicas (sarampión, BCG y similares), aunque a través del Plan Andino y las pequeñas postas locales recibían el complemento de leche, hasta los seis años, y la alimentación en la escuela (Arteaga, Lacassif y Castro 1968).

El Plan Andino había cifrado sus esperanzas en carabineros y maestros, funcionarios que residían en las comunidades, para delegar en ellos la atención de la salud de los pobladores. Indicábamos antes que estos dos tipos de funcionarios recibieron entrenamiento en el campo de la salud, al inicio del Programa. Con apoyo del personal médico del hospital Juan Noé, de Arica, se les enseñaron bases de primeros auxilios, higiene ambiental, higiene del embarazo y reconocimiento de las enfermedades más comunes en niños y adultos. El entrenamiento incluyó prácticas hospitalarias en atención de partos y curaciones de emergencias (Gordillo 1963a).

En algunas escuelas, en retenes de carabineros y en la central eléctrica de Chapiquiña había postas sanitarias. Algunas contaban con un “práctico”, que atendía tanto a su personal como a la comunidad. A mediados de la década de 1960 las postas de carabineros lograron contar con una ambulancia, para derivar a pacientes en situaciones de emergencia a Arica.³²

32 La prensa ariqueña reconocía la labor social de carabineros: los nombraba “soldados de la paz”, por el trabajo de bienestar comunitario y, de manera especial, en la educación y la salud. Durante

Asimismo, el Plan Andino puso a disposición de Putre y Belén dos clínicas móviles (Vela 1970, 18-19) que funcionaban con personal paramédico.

Esa delegación y el establecimiento de servicios de salud inestables en las localidades de difícil acceso abrió el espacio para mecanismos informales de subdelegación estatal en la población local, para el cuidado, por ejemplo, de los cuerpos maternos y del recién nacido. Poco sabemos sobre las formas de atención de los partos en estas comunidades en aquellos momentos. La mejoradora del hogar Adriana Tejos reporta que los partos eran atendidos por el marido o por las propias parturientas (Tejos 1966). Marcelina Medina de Chapiquiña (2015, entrevista) recuerda sus múltiples partos en casa, donde recibió ayuda tanto de su mamá y marido como de una señora “venida del sur” del país. Garantizar el calor del cuerpo, la dieta (con base en una suculenta sopa de pollo), la cercanía de la familia y el respeto a la intimidad eran ingredientes sensibles para un buen parto.³³

Los registros y recuerdos de diversos agentes y sus descripciones sobre la modalidad de parto parecerían confirmar el carácter familiar del evento y la ausencia de especialistas locales que lo asistieran con regularidad.³⁴ Doña Marcelina indica que la señora del profesor también fungía “como un practicante” y atendía, junto a él, diversos problemas de salud. Lo interesante es que recuerda que un práctico la entrenó para atender partos. “Me dejó un cuaderno para que yo le lea [y aprenda] cómo hay que atender a las mujeres que van a dar a luz”. Después le explicó la higiene necesaria, la identificación de síntomas de un parto normal y con problemas y las

el mes de celebración del aniversario de la institución, la prensa traía los siguientes titulares: “Carabineros amigos de la cigüeña” (*La Defensa de Arica* 1964a, 3); “Patrullaje con mensaje de solidaridad hará cuerpo de Carabineros el 27” (*La Defensa de Arica* 1964d, 4); “Soldados de la paz” (*La Defensa de Arica* 1964e, 3); “Zonas rurales cordilleranas contarán con puestos de socorro” (*La Defensa de Arica* 1964f, 4) y “Carabineros resolverá grave problema asistencial de los pueblos del interior” (*La Defensa de Arica* 1964b, 4).

³³ Marcelina Medina de Chapiquiña (entrevista, 2015) recuerda con dolor y angustia el maltrato recibido en su último parto en el hospital de Arica. La falta de calor, el rasurado, abrir las piernas y el parto horizontal fueron parte de esa pesadilla.

³⁴ El trabajo de María Soledad Zárate (2007) sobre parteras y matronas se enfoca en zonas urbanas. Aún carecemos de información sistemática sobre cómo eran atendidos los partos entre la población aimara. En zonas andinas quichua no parecen haber existido parteras especializadas y los partos eran eventos familiares. Se recurría a un especialista comunitario solo en caso de presentarse problemas en el embarazo (Prieto 2015).

formas de expulsión de la placenta. Le dio algunas indicaciones para mantener el bienestar de la madre y el recién nacido. Con estos conocimientos doña Marcelina se acuerda cómo atendió un complejo parto de su vecina, doña Dominga y de varias otras mujeres. “Y así estaba aprendiendo [y] la gente me pedía, pero la esposa del maestro se puso envidiosa”. De tal manera, la delegación estatal para los cuidados de salud a personal paramédico de dependencias públicas propició nuevas formas de subdelegación local, para atender los partos y, en este sentido, fomentar e imaginar un estado desde las localidades.

Relocalización de la frontera

Al iniciar el Plan Andino existía un imaginario y prácticas de frontera que subrayaban su dinámica económica como garantía de la soberanía chilena. Era una idea de borde que buscaba la demarcación nacional del territorio y de la población, por la vía del crecimiento económico, que debía ser gatillado por la sustitución de importaciones. En ese marco, la propuesta del Plan Andino asumió a Arica como lugar central para localizar a la emergente industria y a los pueblos del interior, como entidades corporativas habitadas por una población peculiar, que debía proveer alimentación a la ciudad. Hemos mostrado que la intelectualidad ariqueña consideraba chilena y mestiza al conjunto de la población de la zona, pero reconocía a la del interior como grupo corporativo compuesto por relictos de orígenes raciales aimaras. Esta mirada marcaba una frontera racial y cultural entre Arica y los pueblos del interior. La retórica del Programa ubicó en los cuerpos de este sujeto corporativo la existencia de peculiaridades que debían ser reformadas.

A finales de la década de 1970, diez años después de que iniciara el Plan Andino, no solo las diferencias culturales y raciales se instalaron en la ocupación de las agencias estatales locales, sino que se modificaron aspectos del imaginario inicial de frontera. Durante la sesión final del “Primer seminario chileno sobre problemas de desarrollo de la comunidad rural andina”, con el que se cerró la asistencia internacional al Plan Andino, el arquitecto

y planificador chileno Ignacio Santa María (1969) imaginó una mirada remozada de la frontera norte, al proponerla como un escenario trasnacional de convergencia de actividades económicas y sociales de los países vecinos y un nodo de articulación con el Pacífico. Se replantea, con ello, la soberanía y se prescinde parcialmente del interés por la chilenización del territorio y la población. El autor propone a la región como un recorrido fluido de la savia de un árbol, que va por las ramas y hojas y sostiene nidos de vida. El tronco está en Arica, con ramas hacia las quebradas, las cuales se extienden más allá de las fronteras nacionales. Estas albergan unos nidos “preciosos”: las comunidades del interior, que se defienden de la hostilidad, al tiempo que alimentan un reservorio moral y cultural para la región.

De alguna manera, dicha retórica apuntaba al hecho de que el Plan Andino había ignorado la trashumancia, el movimiento de la población del interior y, en particular, su creciente migración a Arica. Esta fue un efecto del dinamismo de la ciudad, sin que los migrantes perdieran las conexiones con sus localidades originarias. En 1960, cuando inició el Plan Andino, el 17% de la población del departamento era rural; en 1969 se estimaba que solo el 9% (Juez 1969, 148).³⁵ Los pobladores recorren la región, pero conservan y reconocen de manera activa su territorio en las comunidades del interior: mantienen sus viviendas, tierras y acceso al agua. Muchos migrantes, a través de parientes mayores, trabajadores de origen boliviano y arreglos de mediería, conservan sus actividades agropecuarias. Aún más: celebran anualmente fiestas que los conectan con sus entornos de origen.

Estos movimientos rompieron la frontera racial, localizada en el interior y la frontera de género, ubicada en los hogares. Al migrar a Arica las personas llevaron en sus cuerpos su condición fronteriza, la cual recrearon bajo nuevos parámetros. El carnaval, las fiestas de la Cruz de Mayo, los finados y los santos patronos son oportunidades de apropiación de sus orígenes, pero también de sus territorios originales (Leal 2015). La relocalización de las fronteras alimenta el imaginario de esta como un árbol de conexiones. Si bien tiene jerarquías (por ejemplo, la centralidad de Arica),

³⁵ La tendencia se ha mantenido; según el censo de 2002, el 90% de la población que contemporáneamente se autodefine como aimara reside en zonas urbanas y es en estas donde se ha construido una identidad aimara (Leal 2015, 48).

posibilita el desplazamiento de la población. A la vez, la metáfora del árbol reconoce a los pueblos del interior como reservorio moral de los procesos nacionales y de frontera. No se trata de asignarles un rol en la producción de alimentos para la ciudad, sino de transformarlos en un testimonio público de valores comunitarios.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos analizado varios movimientos del Plan Andino, que dan cuenta del proceso de formación del estado chileno en pueblos de frontera, en la década de 1960. Hemos mostrado los imaginarios y prácticas estatales de frontera en los cuales se inscribe el Programa, el cual combina formas de clasificación de la población, la expansión de una materialidad estatal, procesos de autosujeción de los pueblos del interior y formas de distinción y dominación de género. Primero este intentó establecer una política de omisión de la indigenidad de los pueblos del interior, subrayando su chilenidad, pero paralelamente descubrió el campo de estudio de la cultura y los propuso como comunidades tradicionales, con valores y prácticas peculiares. Ello propició la negociación de su indigenidad, estableciendo una frontera racial entre Arica y los pueblos del interior. Luego el Plan construyó escuelas, caminos, viviendas, infraestructura sanitaria y parques (objetos estatales); mejoró las viviendas y la alimentación. Ese conjunto de intervenciones se orientó a urbanizar, pero también a civilizar a los pueblos del interior. Al mismo tiempo, intentó modificar los valores supuestamente tradicionales de las familias, empujar y domesticar a las mujeres, al recluirlas al hogar-vivienda, proponiendo allí una frontera de género, que se rompía de forma constante.

Finalmente, el estado operó a través del desarrollo comunitario y delegó algunas de sus funciones a los pobladores, rearmando un proceso en el que se forma desde abajo y desde las mismas fronteras. Al urbanizar los pueblos del interior e intentar modificar los valores de las familias y el rol de las mujeres, el Plan Andino tendió a romper su asumido aislamiento material con respecto a los espacios costeros chilenos. Facilitó su trashumancia, con

un tránsito fluido hacia Arica, polo dinámico de la región. Colocó en dicha ciudad un nuevo sentido de frontera, no solo nacional, sino racial y de género.

Hemos argumentado, entonces, que el estado chileno en la zona fronteriza se va formando a través de mecanismos de autosujeción de la población, que se transforma en su hacedora, en un escenario de múltiples fronteras. Proponemos que, frente a los dilemas de esta frontera compleja y a la multiplicidad de agentes fronterizos, las instituciones estatales, encarnadas en la JAA y su red de alianzas institucionales, imaginan urbanizar a los llamados pueblos del interior en un sentido civilizatorio y urbanístico, en el que el estado se despliega a través de ideas, objetos y de prácticas de agentes (locales y externos) e instituciones (Harvey 2005). En tal dimensión, el accionar del estado en las localidades se aproxima a lo que Stepputat (2001) ha encontrado en Guatemala, donde este urbaniza los territorios rurales. Pero no solo el estado imagina la urbanización de las poblaciones y territorios; la propia agenda de la población local presiona y hace uso de ello. Se conforma, así, un estado desde los gobernados (Nugent 1997; Chatterjee 2004), quienes se apropian del proceso de urbanización. Migran a la ciudad y, al hacerlo, modifican la frontera situada en el interior de Arica y la relocalizan en la propia ciudad.

Capítulo 6

Estado, integración-desarrollo y mujeres: una mirada conectada del Programa Indigenista Andino (1951-1973)

Mercedes Prieto

El PIA, puesto en marcha entre las décadas de 1950 y 1970, primero en Bolivia, Ecuador y Perú y después en Argentina, Colombia, Chile y Venezuela (ver figura 1.2) ofrece una oportunidad para observar conexiones globales de los ensambles estatales del desarrollo. Es, asimismo, una ventana para explorar, por un lado, las relaciones de género –desde el punto de vista de las mujeres– en la formación de los estados y, por otro, la intersección de estas relaciones de género con el complejo integración-desarrollo como forma de gobierno de poblaciones y cuerpos indígenas. Uno de los argumentos centrales de este libro ha sido, justamente, que el desarrollo –al inicio designado como integración– en tanto tecnología de gobierno de las poblaciones indígenas, se imbricó con la formación de los estados en los escenarios rurales apartados de la ciudad.

Este proceso puede ser explicado más allá de los argumentos sobre imposiciones desde fuera, por parte de fuerzas imperialistas, una mirada frecuente en la historiografía de la región (Rénique 2004, por ejemplo). Ideas sobre la integración de la población indígena estuvieron presentes en la retórica política de las emergentes naciones y estados andinos desde el siglo XIX, aunque su superposición con la tecnología del desarrollo distingue a los procesos políticos de mediados del siglo XX. El discurso integración-desarrollo, que también incluyó la protección social, se trenzó con los estados nacionales. Imaginarios estatales de personeros públicos y de actores que tomaban decisiones políticas resaltaron una oportunidad

para enfocarse en nuevas maneras de sujetar a las poblaciones indígenas, mientras se les proveían servicios de bienestar y mejoras al trabajo. Algunos de estos ya estaban en marcha, pero requerían mayores recursos, precisar procedimientos o certezas sobre sus resultados. Este contexto explica la presencia de intelectuales de la región en la Misión que formuló el PIA, según vimos en el capítulo 1.

En este último capítulo buscamos enlazar los discursos globales de la integración-desarrollo y de la indigenidad con sus desplazamientos y ensambles estatales, como retóricas y prácticas de administración estatal de los pueblos indígenas. La idea de ensamble nos permite establecer conexiones, al explorar cómo un programa de desarrollo de carácter global y regional como el PIA se tradujo y negoció nacionalmente. Sugerimos que la traducción del Programa en las distintas naciones tiene variantes marcadas por la constitución y los sentidos de un campo de disputas (Bourdieu 1983) o de un campo social (Roseberry 1998) sobre la administración de los pueblos indígenas, tejido en los estados. Hablamos de estados de disputas, descentrados y excepcionales. Este campo, a su vez, está asociado con tres aspectos que son analizados en este capítulo: las políticas de clasificación de las poblaciones y su contestación; las formas en que se confecciona la dinámica burocrática del estado para el bienestar de las mujeres, en las localidades indígenas de altura, apartadas de las ciudades; y la distinción de género que intentan los intelectuales y el estado con referencia a dichas poblaciones.

A lo largo del libro hemos visto que el diseño y la operación del PIA presentan, como núcleo duro y compartido en las diversas naciones, la intención de civilizar, domesticar y maternizar a las mujeres, es decir, situarlas como encargadas únicas del hogar. Ese relegamiento responde a la idea de familia nuclear y heterosexual, similar a una de carácter burgués. Desde ahí cobra sentido la presión ejercida por el propio Programa para que las mujeres se escolarizaran y participaran de la vida comunitaria. Así, estarían preparadas para hacerse cargo de las nuevas generaciones y recibir los designios del estado. Sin embargo, los efectos de este predicamento del PIA fueron distintos en cada uno de los países estudiados. En todo caso, el proceso de distinción y diferenciación de género es clave para entender la

formación de los estados y la administración de las poblaciones indígenas.

Lo propuesto se inscribe en la sugerencia de Cooper y Packard (1997) sobre el desarrollo como un campo que propicia una continua conversación y un debate sobre los sentidos de la vida, pero también sobre las excepciones (Agamben [2003] 2007) de los sujetos y de las sociedades, que dan lugar a formas descentradas del estado (Krupa y Nugent 2015). En estos debates, las mujeres rurales –entre las cuales localizamos a las mujeres indígenas– fueron problematizadas y fueron el objeto de una discusión por parte de intelectuales feministas y publicistas de proyectos de desarrollo rural, desde la década de 1960. Sin embargo, como ya hemos anotado, Arturo Escobar (1995) ha argumentado que esta crítica se despliega una década más tarde, bajo el prisma de “mujeres en el desarrollo”. El análisis del PIA ha revelado que esta temporalidad no se sostiene y que es necesario rehistorizar y localizar el desarrollo. Por tal razón, proponemos en este capítulo una renovada mirada sobre las relaciones entre género, integración y desarrollo en las naciones andinas.

Con el propósito de abordar los distintos y complejos temas anunciados, proponemos analizar las tres dimensiones mencionadas de los ensambles estatales del desarrollo. Delimitamos primero las maneras usadas, global y nacionalmente, para nombrar y clasificar a los pueblos indígenas, lo cual a su vez está asociado con discusiones sobre la integración y la política de contestación indígena, frente a las aperturas propuestas por el estado. A continuación describimos, con brevedad, algunos ajustes nacionales a la organización burocrática del Programa, que permiten analizar las formas en que operó la integración de las mujeres en cada una de las naciones. Luego exponemos los resultados, en los casos que exploramos, del interés del Programa por la integración y el desarrollo de las indígenas. Concluimos con una reflexión sobre los procesos de formación de los estados en los Andes, en su intersección con la integración y las mujeres, al tiempo que proponemos una mirada conectada de estos procesos.

Tensiones en la clasificación de la población

En el capítulo 1 insistimos en la inestabilidad del lenguaje del PIA, una característica reflejada en las maneras de nombrar a la población de su deseo. Esa inestabilidad nos permite aseverar que en el Programa convergieron políticas de la indigenidad, la raza y la homogenización cultural de las poblaciones indígenas. Dichas políticas clasificatorias hacen parte de una misma práctica discursiva relacionada con la integración, aunque el vocabulario se ensambla de manera particular en los documentos producidos por el PIA y en la retórica y prácticas empleadas en cada nación.¹

Hemos indicado que el nudo problemático de las poblaciones indígenas, para la OIT (ILO 1953), se derivó en un inicio de su preocupación por los trabajadores nativos, —que no calzaban en el concepto de trabajadores libres— y del hecho de que en varias naciones poscoloniales del mundo había descendientes de pueblos originarios, segregados o aislados del quehacer nacional. La documentación de la OIT y de NNUU durante la posguerra refleja la política de la Unesco de sancionar y prohibir el uso de la categoría raza,² dinámica que converge con el proceso de “protección” de los trabajadores y las poblaciones originarias promovido por la OIT (ILO 1953). Ambas avenidas aparecen instaladas en el PIA (Naciones Unidas 1953a, 1953b) y se les suma la del indigenismo, un viejo campo de debate en las naciones andinas centrales. De esa forma, el supuesto casillero vacío en la clasificación de las poblaciones, que intentaba sancionar y prohibir el uso del concepto de raza, fue llenado por términos tales como “tribus”³ (que evolucionó hacia “grupo étnico”) “población indígena originaria” (por parte de la OIT) y “población indígena” o “india”, por parte de los intelectuales andinos. Aparecieron también denominaciones homo-

1 Resulta inapropiado tratar a la raza, a la etnicidad y a la homogenización nacional como categorías analíticas distintas, separadas y, en cierto sentido, opuestas o como extremos de un *continuum*, como han propuesto algunos analistas y hoy se encuentra en revisión (Stolcke 2000).

2 Uno de los efectos de la actuación de la Unesco es el imaginario de Brasil y de las sociedades latinoamericanas como armónicas en términos raciales, luego calificadas de democracias raciales (Lasso 2007).

3 Este fue el caso de algunos de los estudios del PIA (OIT 1961, por ejemplo) y de los compendios en el *Handbook of South American Indians* (Steward 1949).

geneizadoras, ya sea de carácter nacional o de carácter clasista universal, como la de “campesino”.

Sin embargo, más allá del remozado vocabulario y las políticas de clasificación que se instalaron en los ambientes académicos, en las instituciones estatales y del desarrollo global, se mantuvo un uso restringido del término raza para referirse a la biología particular de los pueblos originarios. Este uso también incide en la formulación del PIA.

La raza y la indigenidad en la formulación del PIA

A fines de la década de 1940, después de los horrores de la guerra, la Unesco emprendió, a pedido de NNUU, una campaña contra el racismo, argumentando la inexistencia de bases científicas para probar diferentes capacidades mentales entre las razas o degeneración racial, como consecuencia de la hibridación. Raza no era, según la institución, un hecho biológico, sino un mito social.⁴ Sin embargo, políticos conservadores y antropólogos físicos criticaron algunos de estos enunciados antirraciales. Ello abrió una segunda ola de revisiones de los argumentos previos, que condujo a la aceptación de la existencia y de la mezcla de razas, aunque con la aclaración de que no existían razas superiores e inferiores. De esa manera, los antropólogos mantuvieron su interés en los fundamentos biológicos de las razas (Patterson 2001, 115). La antropología biológica contemporánea aún discute el estatus del concepto (Wade et al. 2014).

El documento de la Unesco reconoce la existencia de una raza caucásica, una negra y una mongólica, a las que las llama “divisiones” del *homo sapiens* (Beaglehole et al. 1950, 6). En general, las poblaciones originarias andinas tendían a ser vistas como parte de la rama mongólica. Dichas cla-

4 En la preparación del escrito de la Unesco participaron el antropólogo neozelandés Ernest Beaglehole, quien a su vez fue el jefe de la misión que formuló el PIA; el antropólogo y director del Instituto Indigenista Interamericano, Juan Comas, de México; L. A. Costa Pinto, sociólogo de Brasil y profesor de FLACSO Chile; el sociólogo afrodescendiente Franklin Frazier, de Estados Unidos; el sociólogo Morris Ginsberg, del Reino Unido, el filósofo, cientista político y filósofo Humayun Kabir, de la India y el reconocido antropólogo francés Claude Lévi-Strauss. El texto fue revisado por una serie de connotados intelectuales, entre los que destacan Julian Huxley y Gunna Myrdal.

sificaciones, según el documento, no tenían implicaciones mentales, sino únicamente “biológicas”, lo cual deslinda el mito de la existencia de razas biológicas. El racismo, en esta visión, se nutría de tal mito y su fuerza se explicaba por su carga afectiva (Beaglehole et al. 1950, 3). De manera paralela al reconocimiento de la raza como expresión exclusivamente biológica, se insistió en la igualdad de todos los seres humanos y en la relevancia de la “hermandad” de los pueblos.

Por otra parte, la preocupación de la OIT por las poblaciones originarias remozó, en los lenguajes globales, una política de la indigenidad, según hemos visto en este texto. Así, la indigenidad y la raza permanecieron, en la posguerra, como formas de clasificar y aludir a las poblaciones originarias de los Andes. Esos discursos globales se tejieron con la tradición indigenista de la región. El discurso del PIA es, de manera expresa, un engendro de la ambigüedad y las tensiones entre las nociones de raza e indigenidad. En varias secciones de su formulación se reconoce que la existencia de población indígena, a veces calificada como originaria, carece de connotaciones raciales; al mismo tiempo, se usa el término raza para referirse a la biología de las poblaciones andinas.

Como describimos en el capítulo 1, la noción de población indígena también estuvo acompañada por el reconocimiento del uso de lenguas particulares. Quechua, quichua y aimara son términos usados esporádicamente por la documentación del Programa, para referirse a los y las indígenas. En unas pocas ocasiones se usa la categoría tribus, para aludir a un particular pueblo indígena (p. ej., salasacas). En general, la política de la indigenidad buscaba homogenizar a la población nativa, borrar su diversidad y, al mismo tiempo, mantener su distinción respecto a los grupos dominantes mestizos y blancos. La distinción de la población indígena como un tipo particular de población en los Andes se reforzó con el uso de la categoría raza.

Justamente una de las iniciativas del PIA no estudiadas en este libro fue descongestionar el supuesto exceso de población en la parte alta de los Andes y propiciar un proceso de migración a zonas de ceja de montaña, como Tambopata (Perú) y Cotoca (Bolivia). A juicio de quienes formularon el Programa, ello requería observar la adaptación de estas poblaciones de al-

tura al cambio de su entorno geográfico. El documento del PIA establece, entonces, que

los habitantes del Altiplano tienen una construcción física específica y característica; su adaptación a las condiciones que prevalecen en más bajas altitudes es difícil y a veces prolongada; y por otra parte, esta cuestión no ha sido todavía estudiada a fondo (Naciones Unidas 1953a, 39).

En el pasado, sigue argumentando el texto, esa migración ha sido fatal, razón por lo cual se plantea la necesidad de estudios de “biología andina”.

Lo que nos interesa rescatar de esta propuesta es que el imaginario de los gestores del Programa reconoce la existencia de razas como un campo de la biología, pero también del comportamiento. Dicho reconocimiento motivó la contratación de un especialista en “biología andina”, el doctor Carlos Monge, para que informara sobre los riesgos biológicos de trasladar a la población de las alturas a las tierras bajas.⁵ Esta necesidad respondía a la presunción de que los cuerpos de los y las indígenas estaban indisolublemente adaptados a las alturas y que la experiencia de desplazarse a tierras bajas podría generar trastornos en sus organismos y en sus mentes.⁶ El planteamiento contiene, al menos, dos tensiones conceptuales: de un lado, una biología de la raza profundamente asociada con el lugar y del otro, las consecuencias psicológicas y de comportamiento de la inadaptación biológica, lo cual da cuenta de la persistente mirada racial a los comportamientos y al problema indígena.

El doctor Monge indica en su informe que “el andino” mantiene un equilibrio con su ambiente. Para asegurar su mejor desempeño, debería mantenerse en su ecología, ya que su rendimiento disminuye en el nivel del mar. Según el experto, los cuerpos andinos tienen una predisposición a cierto tipo de enfermedades que salen a la luz en otros entornos, así como a comportamientos imprevisibles (p. ej., fugas) (Monge 1953, 250). Refuer-

5 Marcos Cueto (1989) ha rescatado el aporte peruano al desarrollo global de la ciencia, con el establecimiento del campo de los estudios de biología andina de altura. Este reconocimiento, sin embargo, no desempaca la política de las razas.

6 Ello desconocía la larga tradición de trashumancia en los Andes y el uso de recursos de zonas de ceja de montaña.

za su argumento con las dificultades de los procesos adaptativos de plantas y animales de altura, generando así una analogía entre seres humanos y plantas, para confirmar el confinamiento de los andinos a su lugar natal y la necesidad de contar con estaciones de aclimatación de las razas aborígenes. En un contexto de emergentes migraciones hacia las ciudades, lo que parece establecer la biología de la raza es una política de confinamiento de la población indígena a determinados lugares.

Así, la política de la indigenidad y de la raza buscó circunscribir a lugares particulares a la población aborígena de los Andes, además de homogenizarla como un segmento diferenciado y subordinado de la población de las naciones, con una historia y una geografía peculiares. Raza e indigenidad, en este caso, configuran una única e indisoluble, aunque compleja, mirada a los lugares apropiados de las poblaciones indígenas que se amplifica con un énfasis de su condición campesina.⁷ Dicho vocabulario fue, sin embargo, refaccionado y expandido en las diversas naciones donde se implementó el Programa.

Ensamblajes estatales y disputas de las políticas clasificatorias

Un primer asunto que intriga es que, en general, la idea de “pueblo originario” desapareció muy temprano del lenguaje oficial del Programa en las distintas naciones, pese a que el concepto figuraba en las recomendaciones del II Congreso Indigenista Interamericano, realizado en Cusco, en 1949 (“Acta final del Segundo Congreso Indigenista Interamericano” 1949). Estas recogían la necesidad de acordar una definición compartida, para capturar datos censales de la población indígena de la región. Las maneras en que operó dicha alquimia dan cuenta, justamente, de los ensamblajes estatales de la negociación y traducción del Programa.

En el caso de Chile, como indicábamos en el capítulo 5, el Programa se llamó Plan Andino e intentó desvanecer los vínculos de la población del deseo no solo con el calificativo “originaria”, sino también con “indígena”. En lugar de ello, privilegió su conexión con el territorio y la geografía: la in-

⁷ No debe olvidarse, sin embargo, que el programa intentó diversificar el empleo campesino con la creación de talleres artesanales.

tervención se dirigió a los pueblos del interior de Arica. Se consideraba que estaban habitados por campesinos o pequeños propietarios agrícolas, así como pastores chilenos. Algunos intelectuales, sin embargo, reconocieron que muchos de estos campesinos y pastores tenían “ancestros” o ancestros “raciales” aimaras, pero que en la década de 1960 ya eran chilenos. Pese a ello, las supuestas particularidades que imprimían estos ancestros condujeron a tratar a la población con políticas de excepción y a construir una frontera simbólica, que en el capítulo 5 se lo califica como racial. Al finalizar el Programa, se observa el establecimiento del campo de la cultura como un dominio de análisis del quehacer del estado, esquivando el reconocimiento de pueblos étnica y culturalmente diferenciados.

La complejidad del escenario de la frontera norte chilena presionaba a privilegiar denominaciones homogeneizadoras, de carácter nacional y de clase, para hablar de la población aimara transnacional. Eso, sin dejar de lado sus peculiaridades. Si bien se reconocieron las particularidades de la patria norte de Chile, el ambiente intelectual regional de la época y el propio Programa tendieron a omitir la existencia, en aquel entonces, de pueblos originarios, pueblos indígenas, población indígena o simplemente, de indígenas, al subrayar el carácter campesino y chileno de la población, ya fuera mediante la retórica del mestizaje o de una chilenidad de color oscuro. La apelación a pueblos originarios, pero también a indígenas, resultaba peligrosa, pues ponía en juego la delimitación de las fronteras nacionales.

Con el afán de clausurar la frontera, la retórica del Programa y de los intelectuales locales tendió a asociar a bolivianos y peruanos con población indígena viviente y a erradicar su existencia de los territorios chilenos, aunque reconocieron la existencia de una población de color oscuro, con cuerpos racialmente particulares, localizada en los pueblos del interior, a la cual se la calificó como tradicional. Con ello, la operación del PIA en Chile reforzó tanto la frontera nacional como la racial. Rompió eventuales conexiones transnacionales de estos territorios y su población, anexada, luego de una conquista de guerra, a una nación que pretendía ser unitaria en términos étnicos y culturales. Esa dinámica se modificó al finalizar la cooperación internacional dirigida al Plan Andino, cuando se analizaron las particularidades culturales, de carácter tradicional, de la población del

interior, junto a su creciente migración a la ciudad de Arica. Para ese momento, la frontera racial construida desde el Programa y localizada en los pueblos del interior se había trasladado a Arica.

La complejidad de clasificar a la población de frontera se complementa con la ausencia, en Chile, de un movimiento indigenista que debatiera asuntos relativos a la administración de la población indígena, considerada inexistente.⁸ El reconocimiento de una población culturalmente diferenciada y territorialmente localizada fue posible solo de manera oblicua –como en la denominación “pueblos del interior”– y, más tarde, mediante la constatación de lo que se llamó “valores tradicionales” o “subcultura”.

En Ecuador el Programa tampoco se remitió a pueblos originarios. La idea también parece haber sido considerada peligrosa, no por la situación de frontera del país, sino por la política de los indígenas. La noción de pueblos originarios había sido utilizada por grupos indígenas en sus argumentos legales para mantener el control sobre sus tierras. También circulaba una contranarrativa nacional, enarbolada por la lideresa comunista Dolores Cacuango, en la cual se argumentaba que un indio había sido el dueño inicial de la patria (Prieto 2015, 110-116). Así, el discernimiento de pueblos originarios cuestionaba, de modo profundo, la organización de la nación y del estado.

En ese país el PIA inició con el nombre de Misión Andina Indígena, pero el calificativo “indígena” desapareció muy pronto. Como adelantamos en el capítulo 2, a mediados de la década de 1960 el Programa devino en una intervención de integración campesina, borrando explícitamente sus vínculos con lo indígena. El cambio coincidió con la nueva idea de que la población indígena estaba conformada por todos aquellos que requerían integración. Se reitera el deslinde entre población originaria y población indígena y se amplía la noción de esta última hacia todo habitante rural que viviera del trabajo agrícola, ganadero y artesanal.

Pese a su transformación, el lenguaje cotidiano del Programa mantuvo las concepciones de raza, indio e indígena, para designar a la población del deseo. Paralelo a esta política de clasificación ambigua y flexible, existió un debate sobre la administración de las poblaciones indígenas y sobre las

⁸ Ello puede explicar, por ejemplo, la anexión tardía de Chile al Instituto Indigenista Interamericano y a los acuerdos de la OIT sobre protección de la población indígena.

implicaciones de integrarlas al estado y a la nación. A juicio de algunos intelectuales terratenientes y conservadores, se debían borrar todos los vestigios asociados con la indigenidad: lengua, vestidos, consumos, prácticas rituales, entre otros (Bonifaz 1972, 1979). Sin embargo, los indigenistas vinculados al Programa consideraron que la integración debía estar pautada por los aspectos positivos de la vida indígena: la comunidad, el trabajo colectivo, la solidaridad y el sentido moral de las familias, entre otros aspectos (Rubio Orbe y Martínez 1965).

En este entendimiento, la retórica del Programa se inscribe en una integración que reconoce aspectos positivos de la población nativa y, al hacerlo, como argumentamos más adelante, reconstruye aspectos de la indigenidad, aptos para promover formas de gobierno indirecto. En Ecuador fue donde los distintos delegados del estado concordaron con la idea de integración propuesta por los promotores del Programa. El proceso no debía conducir a la desaparición de la población indígena, sino a su integración como indígenas, lo que no significaba, necesariamente, la anhelada igualdad. Dichas prácticas estuvieron marcadas por las políticas y disputas indígenas en referencia al trabajo en las haciendas, el acceso a la tierra y a los servicios que el estado debía proveer (Santiana 1983). Además, por las disputas, los conflictos y las negociaciones entre la Misión Andina y cada una de las comunidades de intervención. De alguna manera, el Programa reconoció la capacidad política de cada comunidad y la necesidad de negociar su presencia, de forma individual.

El propio PIA, junto a la retórica de la raza y la indigenidad, elaboró la condición campesina de la población indígena. Ello complejizó las políticas clasificatorias, creando condiciones para entender su existencia como clase y reforzando el acceso a la tierra como mecanismo de integración. Las relaciones entre aspectos de clase y raza se convertirían en un tema de álgidos debates –que aún es necesario revisar– en las décadas de 1960 y 1970, en la región latinoamericana. Mientras tanto, proponemos que las maneras en que se construyen estas relaciones marcaron la dinámica del PIA y de la política indígena. En el caso de Ecuador observamos una gran ambigüedad en las políticas clasificatorias; de manera flexible y paralela se desarrollaron políticas de la raza, la indigenidad y la clase.

Algo similar aconteció en Bolivia y Perú. En estos casos también tendieron a desaparecer las conexiones de las poblaciones indígenas con su carácter originario y se eliminó la apelación de “indígena” en el nombre local del Programa. Sin embargo, las formulaciones de las actividades, así como la retórica cotidiana de los funcionarios –aunque en varios casos sus informes de labores siguen la del estado– mantuvieron referencias a la población indígena. En los tres países de los Andes centrales se conservó, aunque de manera ambigua y distinta, el uso de un lenguaje que remitía a la existencia de una población indígena nativa, poseedora de lenguas distintas a las oficiales y de formas culturales particulares. Por ejemplo, en los tres países se había reconocido y enumerado de forma particular a esta población en los censos nacionales.⁹ Asimismo, existía un movimiento indigenista de intelectuales blancos y mestizos, localizado en las ciudades, algunos de cuyos miembros tenían puertas de acceso a las decisiones políticas de sus respectivas naciones. También identificamos, con la excepción de Chile, formas de acción política de los y las indígenas de altura, lo cual configuró el campo de disputas en el cual se insertó el PIA.

En Perú se desató una polémica sobre la conveniencia de políticas indigenistas, categoría que incluyó al PIA. Los datos del censo de 1940 habían permitido a pensadores y burócratas subrayar correlaciones positivas entre los años de escolaridad y la castellanización de la población, al igual que entre el analfabetismo y la dispersión residencial (República del Perú 1947, CLXXV y gráficos 54 y 55). De esa manera, la escuela y la residencia en poblados compactos aparecieron como prácticas que solucionaban el llamado “problema indígena”, pero no necesariamente el acceso a la tierra, como argumentaban algunos indigenistas. Estas interpretaciones subrayaron la urgencia de universalizar la educación en castellano, en los centros poblados indígenas. Se fraguó, así, un pensamiento de “antiindigenidad”,

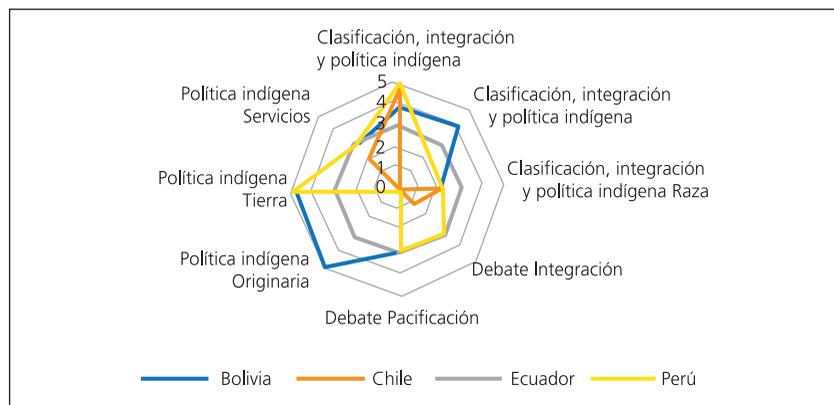
⁹ El censo de 1947 había establecido que el 46% de la población de Perú era “india” (República del Perú 1947). Mientras, en Bolivia se estableció, en 1950, que el 63% de la población hablaba alguna lengua nativa (República de Bolivia 1955). En ese mismo año, en Ecuador solo el 13% de la población había informado hablar alguna lengua aborigen (República del Ecuador 1960). El caso de Chile es curioso porque se había comprometido a contabilizar a la población indígena en su territorio, pero finalmente no lo hizo, aunque recuperó algunas características de la población mapuche, llamada “araucana” (República de Chile 1956).

que buscaba “desindianizar” a la población nativa (“Editorial. El Congreso del Cuzco y las actividades contra el indigenismo” 1949) y acentuar su carácter campesino, en los escenarios apartados de las ciudades junto a una política del mestizaje (Cadena 2000).

La propuesta quedaría confirmada y profundizada con la intervención indígena orientada al acceso a la tierra y los consecuentes procesos de reforma agraria, que reforzaron y privilegiaron una condición campesina abstracta y universal de la población indígena (Cadena 2008). Se debe recordar que la lucha por la tierra, en este momento, en Puno –lugar de asentamiento del PIA en Perú– no tuvo la beligerancia de otras regiones del altiplano peruano, pese a su larga y conflictiva historia (Rénique 2004, 177). Podríamos leer esto como parte de un efecto pacificador del PIA y de otras iniciativas similares en la región, como la acción de la congregación norteamericana Maryknoll en la misma zona (Fitzpatrick-Behrens 2012). En todo caso, desconocemos aún el uso de estrategias políticas de la población local y de las mujeres, que dé testimonio de su condición indígena u originaria al momento de la operación del PIA. En referencia a las políticas clasificatorias clasistas, Perú y Ecuador parecen divergir. En el primer país el Programa habría esquivado la flexibilidad de las políticas clasificatorias observadas en el segundo, aunque perduró el racismo en la emergente burocracia estatal del bienestar.

Una situación similar a la de Perú la percibimos en Bolivia, en la política del emergente estado revolucionario, que buscó enfatizar el carácter campesino de la población nativa de altura y un esfuerzo por resaltar el mestizaje. Sin embargo, en este caso la pretensión del estado de construir un sujeto campesino universal y abstracto, desprovisto de su condición indígena originaria (Arteaga 2017; Barragán 2007a, 2007b; Rivera Cusicanqui 1985, 1986, 2010), chocó con la existencia, por un lado, de una fuerte acción indígena y sindical, que recuperaba sus supuestos orígenes precoloniales y coloniales y, por otro, de sus importantes luchas por la educación (Larson 2011), no solo por la tierra. Estudios recientes revelan cómo, en el marco de la saga de la Revolución de 1952, la población indígena realizó petitorios de restitución de tierras al estado, usando la normativa específica sobre tierras comunales establecida en la Ley de Reforma

Figura 6.1 Clasificación, integración y política indígena*



* Para la confección esta figura, usamos una escala de 1 a 5, para cada una de las dimensiones analizadas. El puntaje fue adjudicado con base en los estudios de caso y la literatura disponible sobre cada país.

Agraria, de 1953, y con el argumento de ser indígenas de *ayllus* particulares (Soliz 2017). Asimismo, en los petitorios de recursos de educación y salud (Pacino 2015) se presentan como indígenas de comunidades y/o *ayllus*. Con los antecedentes presentados, buscamos construir una primera capa de ensambles estatales (figura 6.1).

Según observamos en la figura 6.1, el Programa en Chile no usó la retórica de la indigenidad, aunque mantuvo en un segundo plano la categoría de raza y subcultura, para explorar científicamente las particularidades biológicas y culturales y los valores tradicionales de la población aimara, como un esfuerzo de asociarla con un lugar exclusivo: los Andes. En su registro político, en cambio, subrayó la homogenización nacional de esa misma población, mientras la localizó en los pueblos del interior, en pueblos escondidos, fuera de la vista de los núcleos ciudadanos. Dicha situación cambió con el final del PIA, cuando se desplazó la frontera hacia Arica. En Bolivia, Ecuador y Perú ya estaba constituido, a la llegada del Programa, un campo de debate sobre la población indígena, marcado por el indigenismo y por una fragmentada agenda pública de las poblaciones indígenas. Podemos argumentar, sin duda, que los contenidos del PIA

fueron contorneados por la existencia o no de un campo social de disputas en torno a la administración de los pueblos indígenas, lo cual abre una brecha entre un país de frontera andina como Chile y los países andinos centrales.

Además, los contenidos del Programa estuvieron dibujados por los sentidos que en cada país se le otorgaron a la integración. En ello parece jugar un papel clave la acción pública de los propios indígenas, así como de las instituciones del estado y los grupos de poder. En tal sentido, en Bolivia fueron los indígenas quienes mantuvieron una política de la indigenidad originaria, a contrapelo de los designios estatales que, a través del PIA, buscaban subrayar el carácter campesino de la población. Ecuador puso en práctica una política flexible de la raza, la indigenidad y la clase, de la cual tomaron ventaja las propias poblaciones indígenas que, en muchos casos, mantuvieron su distinción indígena y racial. En Perú, en cambio, el accionar del PIA buscó homogeneizar a la población originaria, a través del carácter integracionista de la escuela y del trabajo campesino, un proceso que pareció no contar con contestaciones fuertes. Los y las indígenas parecieron aceptar, de modo estratégico, aparentar dejar de serlo, para así evitar el racismo y el maltrato.

El relato de las políticas de clasificación conduce a preguntarnos sobre lo que se busca cuando se insiste en habilitar miradas raciales sobre las poblaciones indígenas. Como Verena Stolcke (2000) sugiere, la respuesta a este tipo de interrogantes debe encontrarse en los procesos sociohistóricos de la modernidad. La integración era un cometido imaginable, en la medida en que garantizara lugares particulares para la población indígena. Las miradas tejidas de indigenidad, raza y homogeneización permitieron, de un lado, mantener a la población indígena asociada con parajes rurales andinos y, de otro, actualizar un programa de civilización y de emplazamiento de las mujeres indígenas: entrar a sus casas, higienizarlas e intentar construir un orden doméstico, bajo la vigilancia de los padres, el estado y los varones comunitarios. En suma, dicho campo y práctica discursiva fueron parte de una política del lugar apropiado para estos grupos.

Relaciones entre la burocracia y las mujeres indígenas

Con el propósito de profundizar en los ensambles estatales, a continuación estudiamos los efectos de la operación del Programa en la formación de un entramado burocrático, para atender la integración y el desarrollo y, en especial, a las mujeres. Hemos mostrado en el libro que el PIA se puso en marcha en un momento en que el poder o “cerco” gamonal estaba siendo cuestionado, razón por la cual buscó mayor injerencia de la institucionalidad estatal en el medio rural e imaginó a la comunidad indígena como base de la atención y del deseo de una renovada organización burocrática. Asimismo, hemos indicado que el Programa se inició como una intervención de integración, mediante el mecanismo del desarrollo de la comunidad y que la idea de desarrollo se instaló plenamente cuando el Programa pasó a ser parte de los planes nacionales o regionales. Este último es un nuevo momento en el cual la lógica de la elección racional del estado, propuesta desde la economía, se encontró con los deseos de la población y, con ello, se ensambló al desarrollo como una forma de gobernabilidad de las poblaciones indígenas.

El proceso de acomodo de la gubernamentalidad (Foucault 1991), además de contar con los referentes proporcionados por el campo de debates en torno a la clasificación e integración de la población indígena y de las mujeres, requirió una burocracia que permitiera establecer los nexos entre integración, crecimiento económico y bienestar de la población. Así, el tejido institucional y la burocracia estatal de cada país fueron factores relevantes en la aplicación del Programa. Mostraron también ensambles estatales particulares de los discursos globales de la integración y del desarrollo.

En el capítulo 1 presentamos las formas en que los estados negociaron con NNUU la puesta en marcha del Programa. Señalamos que, en los casos de Bolivia y Ecuador, se establecieron instituciones particulares para su administración y operación. En cambio, Perú optó por una alianza interministerial, procedimiento similar al de Chile, aunque en este último caso se delegó en un organismo de desarrollo regional la coordinación entre las diferentes agencias estatales. Asimismo, mostramos la organización de las bases de acción del Programa en las diversas localidades y el establecimiento de equipos multidisciplinarios para atender a la población.

Dado que el PIA necesitaba profesionales que estaban aún en formación para desempeñar el trabajo de campo, asumió su entrenamiento en las áreas de extensión y economía agropecuaria, educación fundamental, antropología y trabajo social. Suplir estas necesidades demandó una variedad de medios: becas para estudiar en México y Estados Unidos, entrenamiento en los puestos de trabajo, apoyo a las universidades locales y cursos cortos, en diversos lugares de las Américas. Asimismo, el Programa requería habilidades gerenciales, que se compensaron a través de la instrucción cotidiana de personal, contraparte de los expertos internacionales. Sin embargo, en los distintos países fue engorrosa y lenta la incorporación de una burocracia femenina a las bases operativas, para asumir asuntos de mejoramiento del hogar, organización comunitaria y apoyo a las acciones de salud y educación.

La renovada burocracia profesional permitió que se instalara un nuevo lenguaje para describirla. Experticia, mérito y experiencia de campo, entre otros calificativos, fueron cualidades que se fusionaron, de manera particular en cada nación, con las prácticas burocráticas preestablecidas, muchas de ellas de corte más bien prebendal y de circulación de favores, según muestra Mariaemma Mannarelli en su análisis de Perú. Pero también se instalaron, paralelamente, formas nuevas y curiosas de llegar a la población: esto es, la convivencia de funcionarios con la población atendida, alimentando lazos de intimidad y afecto, como sostienen Mercedes Prieto y Carolina Páez en el estudio de Ecuador. El caso boliviano, estudiado por María Lourdes Zabala, evidencia la falta de sintonía de algunos funcionarios internacionales del Programa con el contexto político posrevolucionario, mientras que otros se inscribían en la agenda política partidaria del gobierno y en los mecanismos de circulación de favores y servicios, algo similar a lo encontrado en Perú.

Por último, el caso de Arica, en Chile, parece ser un híbrido entre los intereses políticos del gobierno, encarnados en la burocracia y la mística de las trabajadoras sociales por operar la consigna gubernamental la “revolución en libertad”, que buscaba seducir a las poblaciones locales. Lejos de esas modalidades parece estar el propósito antipolítico propuesto por Ferguson (1990), en referencia a la burocracia del desarrollo o de una burocracia deliberante y, en cierto sentido, contestataria, como la encontrada por Radcliffe y Webb (2015). Lo que sí parece configurarse, en cambio, es

una burocracia que contornea los términos del conflicto social y político y, por esa vía, pacífica a la población indígena.

En los distintos capítulos de este libro hemos mostrado que los primeros años de vida del Programa en los países fueron muy inestables. Los directores de las bases se quejaban constantemente de que los funcionarios no estaban en el terreno, por razones de salud o desinterés y de que no les llegaban los recursos presupuestados, al tiempo que constataban las presiones de intereses particulares que recibían desde instituciones, burócratas locales e indígenas (Blanchard 1959; Paniagua 1956; Luscombe 1957). Asimismo, se registran continuas quejas sobre la falta de interés de los y las indígenas en el Programa, sus resistencias y suspicacias. De toda la parafernalia establecida, lo más complejo en su etapa inicial fue involucrar a las poblaciones locales. Esta era una condición básica para hablar de desarrollo de la comunidad y, así, converger con otras experiencias (p. ej., la acción de la congregación Maryknoll, en Puno o de la Universidad de Cornell, en Vicos, ambas en Perú) que también intentaban sentar las bases para una nueva manera de administrar a la población indígena.

El desafío de involucrar y, por esta vía, sujetar a las poblaciones locales al estado, bajo la apariencia de la autosujeción, era novedoso para muchos de los funcionarios. Nunca se habían imaginado que necesitaban consultar a los y las indígenas –así fuera de manera prefigurada– sus preferencias y opiniones sobre distintos temas. En Chile también observamos inestabilidad; uno de los problemas centrales fue conseguir un equipo que quisiera trasladarse a vivir en los pueblos del interior. Solo lo hicieron los profesores. El resto de funcionarios y acciones quedaron supeditados a las visitas esporádicas, pero rutinarias, de los equipos (desde Arica) y a las labores de apoyo que brindaban a las acciones del Plan Andino los carabineros, localizados en los pueblos.

De los distintos mecanismos usados para tener acceso a las poblaciones locales y, de manera particular, a las mujeres, destacamos la instalación de escuelas en las comunidades, la formación de un grupo selecto de hombres y mujeres indígenas como promotoras y auxiliares del Programa, así como la labor de las trabajadoras sociales en la vida cotidiana de las comunidades. Se presumía que esto último crearía lazos de cercanía e intimidad con

la población y la posibilidad de acceso, comprensión y vigilancia de sus deseos. Se pensaba, además, que los intermediarios y las intermediarias comunitarias actuarían voluntariamente como eslabones entre la burocracia de las bases de acción del Programa y la población indígena. Debían constituir una suerte de delegados del Programa en las comunidades, lo cual recuerda la vieja práctica colonial del gobierno indirecto (*indirect rule*). Por último, la escuela posibilitó, en las distintas naciones, irradiar los diversos componentes del Programa a hombres y mujeres y coadyuvar la formación de sujetos higiénicos, trabajadores, nacionales y modernos.

Los estudios de caso revelan que la estrategia de formar intermediarios comunitarios generó resultados distintos en cada una de las naciones. En Perú se entrenó sobre todo a hombres cholos como promotores sociales, con la premisa de que eran indios en proceso de cambio y, por ello, buenos intermediarios entre la cultura mestiza dominante y los indígenas (ILO 1962; Martínez 1965). La elección de ese segmento social parece haber profundizado formas autoritarias masculinas en la vida de las comunidades y haber colaborado con el desplazamiento a las mujeres, al inicio reclutadas como intermediarias. En ese país el entrenamiento y la incorporación de parteras comunitarias como auxiliares de salud fue desestimado con el tiempo; las parteras fueron arrinconadas y reemplazadas por enfermeras o auxiliares de enfermería profesionales. En cambio, en Bolivia y Ecuador se formaron como promotores sociales tanto varones como mujeres comunitarias.

En Ecuador estas mujeres cumplieron una labor clave para resignificar los contenidos del Programa en las comunidades, así como extender el estado. Lo mismo sucedió con la preparación y el reconocimiento de parteras comunitarias. Ese proceso generó, en Bolivia, tensiones entre las promotoras sociales y de salud comunitarias formadas por el Programa y el personal de salud tradicional de las comunidades, que acentuaron los desencuentros entre el accionar estatal y la política aimara. En Chile se desestimó la formación de estos intermediarios, aunque constatamos que “prácticos” de salud –localizados en pequeños centros de salud, auspiciados por carabineros o por las escuelas– prepararon personal comunitario para la atención de partos, de manera “no oficial” y sin reconocimiento del Plan Andino.

El tejido institucional de la burocracia estatal y la labor de los intermediarios comunitarios en cada país fueron factores relevantes en la aplicación del Programa, que nos permiten pensar en ensambles estatales particulares de los discursos globales del desarrollo e integración, así como del proceso de formación de los estados. Se configuran, al menos, tres formas de operación de las emergentes burocracias en sus encuentros con las poblaciones indígenas. La primera, que hemos denominado prebendal, se inscribe en la circulación de favores con la obligación de dar, recibir y devolver, al estilo de lo descrito por Mauss ([1925] 1990) en su teoría del don. Esta forma, que tuvo gran presencia en Puno,¹⁰ la descubrimos en las restantes naciones andinas, aunque con variantes. La segunda forma, caracterizada por la mística y el respeto, pero también por la indiferencia hacia los indígenas, es representada por las trabajadoras sociales, encargadas de reformar los hogares, que vivían por períodos cortos en las comunidades. La encontramos en Ecuador (Riobamba e Ibarra) y, con variantes, en los pueblos del interior de Arica. La tercera forma, también de corte prebendal, pero en la cual la burocracia encarna la conflictiva agenda política y partidaria del gobierno y afronta las tensiones de la política indígena y campesina, la observamos en Pillapi. Como describimos en el capítulo 5, en Chile se despliega una modalidad híbrida, que combina el intercambio de objetos y la mística de las trabajadoras sociales.

Estas formas de operación burocrática coexistieron en las bases de operación del Programa; su relevancia se modifica a lo largo del tiempo. En cualquier caso, ninguna se asemeja a lo sugerido por Max Weber ([1922] 1977) en referencia a las burocracias de las sociedades occidentales, apegadas a la lógica de la elección racional y comprometidas con un supuesto bien común. Pese a ello, parecen haber sido efectivas para llegar a las poblaciones indígenas, aunque fuera de manera errática, interesada, autoritaria e íntima, pero displicente. Se crea, entonces, una burocracia indiferente, construida sobre la pretendida insondable diferencia racial con la población (Herzfeld 1992), más o menos pronunciada en cada localidad. De maneras distintas, también, la nueva burocracia permitió que las poblaciones locales se transformaran en intermediarias entre las comunidades, el Programa y el estado.

¹⁰ Cañeque (2001) ha ensayado una sugestiva exploración del estado colonial español, con la teoría del don, de Mauss.

Mujeres indígenas, estado e integración-desarrollo

A lo largo del libro hemos visto que el diseño y la operación del Programa desarrollan varios actos de “legibilidad” (Scott 1998) de las mujeres y presentan como núcleo duro y compartido en las diversas naciones un deseo de civilizarlas, domesticarlas y maternizarlas. El esfuerzo fue matizado por la presión del Programa para que estas se escolarizaran y participaran de la vida comunitaria. Aunque los efectos de ese desafío del PIA fueron distintos en cada uno de los países estudiados, el proceso de distinción y diferenciación de género es clave para entender la formación de los estados y la administración de las poblaciones indígenas.

El estudio de la formulación del PIA, y sus acciones en las distintas naciones, nos permite constatar que la problematización de las indígenas, su legibilidad, ocurre en su intersección con el Programa, con la creación de la figura integración-desarrollo. Ese discurso global incursionó en la vida de hombres y mujeres a nombre de los estados; en este sentido, articuló tres tipos de artefactos culturales: integración-desarrollo, estado y género. Los estudios de este libro los hemos enfocado en las mujeres. El trabajo de Arturo Escobar (1995) planteó la discusión, al argumentar que el vocabulario y la estrategia de “mujeres en el desarrollo” develó la cuestión de la mujer rural a mediados de la década de 1970, como una maniobra para invisibilizar su trabajo productivo. Así, se propiciaron esquemas que reproducían el modelo agrícola tipo *farmer* de Norteamérica, que las excluía del trabajo. El autor argumenta que las acciones de desarrollo abrieron debates que intentaron sujetar a las mujeres a un régimen mundial de poder/saber.

Como sostuvimos en el capítulo 1, el PIA cuestiona, sin embargo, esta periodicidad. Muestra, por un lado, que las mujeres indígenas fueron problematizadas por su inhabilidad materna para encargarse de las generaciones futuras, por su conservadurismo y resistencia al cambio, pero también por su potencial político. Por otro lado, esa problematización y las consiguientes acciones de corrección no lograron subyugarlas por completo al estado ni a un régimen global de poder/saber. Las mujeres y la población indígena, en general, mantuvieron espacios de mayor o menor autonomía, y un campo de maniobra política diferenciado en cada una de las naciones andinas.

Los asuntos identificados como factibles de transformarse fueron estimados en el diseño de las acciones de cada uno de los ámbitos de intervención: educación, salud, organización social y participación. Según el estudio de María Lourdes Zabala sobre Bolivia, al tiempo que se hacía a las mujeres encargarse del hogar, se expandían sus potenciales conexiones y sociabilidad, a través de las escuelas y la vida comunitaria. En contraste, fueron excluidas por completo de las acciones del PIA relacionadas con la producción y el trabajo, con la justificación de evitarles el excesivo esfuerzo de las actividades productivas porque conspiraba contra la maternidad. Aunque no haya sido dicho, esto también amenazaba a la autoridad de los padres.

La suma de las acciones y omisiones nos lleva a postular que el designio del PIA fue crear un hogar “moderno”, que debía albergar a una familia nuclear, administrado por la mujer, bajo la autoridad del padre. Ello reitera el carácter masculino de la integración-desarrollo y el efecto discriminador del desarrollo hacia las mujeres, señalado por Boserup (1970): soslayar su papel económico, excluirlas del trabajo productivo y del acceso a los recursos. Sin embargo, sosteníamos antes la necesidad de cuestionar por qué el discurso global de la integración y el desarrollo de los estados requiere y busca domesticar a las mujeres, quienes en los Andes desempeñaban otras tareas, además de las domésticas. En este libro proponemos como respuesta que esta constituyó la forma imaginada para civilizar y lograr la verdadera integración de las poblaciones indígenas y, en particular, de las mujeres. Con dicho discurso se creaba, por un lado, la cadena requerida para el “gobierno de los padres” (Elias 1998) y, por otro, la cadena de individuación de los sujetos requerida por los estados y los mercados. En suma, esta propuesta es más que un asunto de prejuicios masculinos de los gestores del PIA, responde a la propia lógica de la modernidad, aparejada al Programa.

Hemos mostrado, empero, que dicho imaginario de hogar no fue plausible. Las limitaciones que imponía la dinámica del Programa impidieron su instalación, al igual que la política de la burocracia y, muy conspicuamente, las propias indígenas. Las bases de operación enfrentaron obstáculos para desarrollar su agenda de trabajo. Por ejemplo, fue difícil reclutar personal femenino, requisito importante porque se consideraba que los

temas de mujeres debían ser tratados por mujeres. Era riesgoso que los hombres entraran al hogar, como menciona Mariaemma Mannarelli en su estudio. Sin embargo, la integración de maestras, enfermeras y trabajadoras sociales se produjo de forma paulatina. En 1959, por ejemplo, se estima que el equipo del altiplano de Puno tenía 37 funcionarios, de los cuales solo el 14% del personal era femenino. Tres mujeres tenían formación universitaria y dos carecían de ella, categoría que incluía a una partera de la localidad, entrenada por el PIA.

Fue en este marco que funcionarias del PIA, en Ecuador, desde posiciones indigenistas, explicitaron en un foro interamericano la necesidad de que este trabajara sistemáticamente y en su conjunto con las mujeres, por ser relevantes agentes políticas de la vida comunitaria (Vásquez y Villavicencio 1965; Memoria del V Congreso Indigenista Interamericano 1964, 1965). Presumimos, así, que la resistencia de las mujeres al cambio fue una acción política que puso en entredicho los propios fundamentos del Programa. La solución propuesta fue asegurar que estas fueran parte central del conjunto de los programas de desarrollo, encaminar y doblar su politicidad, al reforzar su rol de intermediación entre el estado y las comunidades.

Las políticas indigenistas en pro de las mujeres dieron espacio a maestras y trabajadoras sociales, del PIA y de otras instituciones estatales, para descentrar el lugar exclusivamente doméstico de las indígenas. El contacto con las comunidades mostró que estas contaban con importantes fuentes de poder y eran trascendentales intérpretes y comentaristas de políticas locales. La idea de la politicidad de las mujeres se reforzó, con los años, con la sistematización de sus cruciales roles en la división sexual del trabajo, en la toma de decisiones familiares y comunitarias y en su función como guardianas de la cultura. Se criticaron de forma abierta los programas de desarrollo que domesticaban a las mujeres, pues introducían un desbalance de poder en la vida familiar y comunal (Vásquez y Villavicencio 1965; Fortún 1972; Vásquez 1974; Núñez del Prado 1975). Esas críticas fueron enunciadas en la misma lógica ventrílocua con que actuaban intelectuales y burócratas relacionados con el PIA. Los cuestionamientos esgrimidos a propósito del Programa y sus propuestas sobre las mujeres se dirigen a

temas políticos, antes que económicos, e iniciaron una década antes de lo propuesto por Escobar (1995).¹¹

Es más, el propio Programa dio a las mujeres oportunidades de resistir su relegamiento al hogar, según lo muestra, de modo muy transparente, el estudio de Ecuador. También fueron las políticas indígenas locales y, en particular, las voces de las propias indígenas protagonistas del PIA, las que dieron cuenta del descentramiento del lugar propuesto para las mujeres en el hogar-familia. El caso de Ecuador nos indica que fue imposible sujetarlas a los hogares. Estas se mostraron distraídas respecto a las ofertas del Programa. Su entrenamiento como promotoras sociales y parteras les facilitó una política comunitaria de salud que hibridó las propuestas estatales biomédicas, desestimó las viviendas mejoradas y las máquinas de coser, como un recurso solo para ellas y seleccionó las nuevas fuentes de alimentación y otros objetos distribuidos al amparo del Programa. En Bolivia, si bien la política indígena mantuvo la conflictividad con las agencias estatales y con el PIA –y la consiguiente opacidad del Programa–, se instaló una política de exacerbación maternal (Pacino 2015) que, a juicio de Denise Arnold y Juan de Dios Yapita (1996), devaluó las habilidades pastorales, textiles y rituales de las mujeres. Sin duda, esta apreciación de las políticas de la época resulta adecuada, pero debemos reconocer que, al mismo tiempo, las políticas hacia las mujeres abrieron nuevos espacios de acción y, sobre todo, una conversación sobre las maneras de integrarse a la nación-estado.

En el rol de intermediarias y delegadas estatales, las mujeres explicitaron contenidos y sentidos de sus deseos de integración; propusieron procesos peculiares de formación del estado en los Andes. Las feministas que han estudiado el estado de bienestar en el Norte coinciden en señalar su tendencia hacia la feminización, tanto por el crecimiento de la burocracia femenina como por la feminización de sus “clientes” (Brown [1995] 2006; Pateman [1998] 2006). Lo que revela el PIA, en cambio, es que su política hacia las mujeres indígenas no derivó en una feminización del conjunto del estado. Observamos que se acercó más a una dinámica de enclaustra-

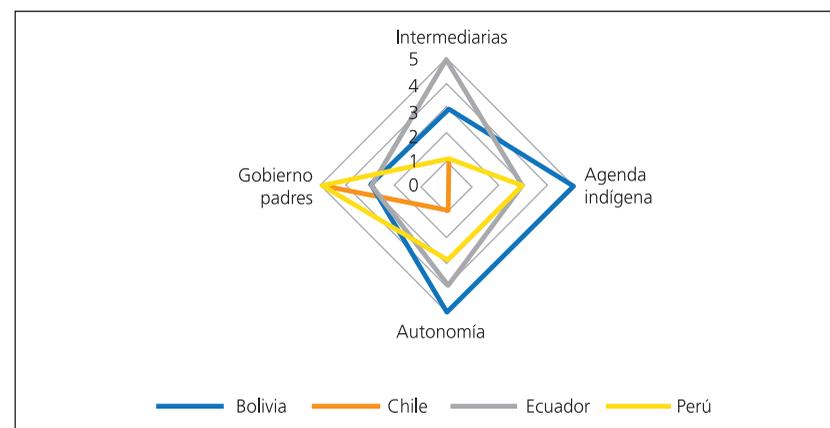
11 Otro aspecto que pone por delante al PIA, en comparación con la descripción de Escobar (1995) sobre Colombia, es que en los países andinos la instalación de los discursos de desarrollo no tuvo como punto de partida una intervención del sistema financiero internacional.

miento y reducción de los asuntos de las indígenas a espacios secundarios del estado, pero, sobre todo, a la generación de espacios delegados y de autonomía para las mujeres, *vis a vis* con el estado.

Por largo tiempo, las intervenciones de integración y desarrollo priorizaron el campo de la producción y del trabajo, prescindiendo de las habilidades económicas de las mujeres. Sin embargo, ellas mantuvieron un rol de comentaristas políticas locales y de guardianía y negociación cultural. Este estuvo configurado por las formas más o menos descentradas y delegadas en que se constituyeron los estados en los Andes (Krupa 2010; Krupa y Nugent 2015; Prieto 2015). En efecto, el accionar del PIA muestra procesos de descentramiento y delegación, diversos en cada nación, al considerar efectos y afectos estatales: autonomía, formación de intermediarias comunitarias, prácticas autoritarias masculinas o gobierno de los padres y existencia o no de una política indígena (figura 6.2), una tercera capa en los ensambles estatales del desarrollo.

Por una parte, los casos de Perú y Chile revelan una serie de prácticas que empujan a las mujeres a los hogares, pero que, sobre todo, las someten al gobierno de los padres, encarnado tanto en el estado como en las familias y propiciado tanto por este como por las propias comunidades.

Figura 6.2 Efectos y afectos del estado*



* A cada dimensión conceptualizada como efecto-afecto se le adjudicó un valor en una escala de 1 a 5, con base en la información proporcionada por los estudios de casos y la literatura disponible.

Un claro ejemplo fue excluirlas de sus potenciales roles de intermediarias comunitarias, junto a una débil o inexistente política indígena. La autonomía expresada en la escena pública, de las poblaciones indígenas, en general y de las mujeres, en particular, es relativamente escurridiza. Las vemos supeditadas a los designios autoritarios y racistas de sus pares varones, de la burocracia del estado y de la sociedad.

Por otra parte, los estudios de Bolivia y Ecuador dejan ver la relevancia de formar intermediarias comunitarias para propiciar la autonomía de las mujeres y de las poblaciones indígenas. En Bolivia destaca una política contestataria indígena, que incluso tendió a desconocer a estas intermediarias auspiciadas por el estado, al contrario de lo ocurrido en Ecuador. En ambos casos, sin embargo, se reprodujo una dinámica burocrática racista que, de manera oblicua, generó indiferencia hacia las indígenas (Herzfeld 1922).

Administración de excepción de las poblaciones indígenas: una mirada conectada

Hemos tratado de mostrar el potencial de un enfoque conectado, situado en procesos globales, coetáneos y en movimiento. Es un enfoque poco explorado para entender la historia del siglo XX, marcada por una agenda de carácter nacionalista (Lomnitz 2001). El eje de la discusión ha sido establecer diversas capas en los ensambles estatales de los discursos globales del desarrollo y sus efectos y afectos en las distinciones de género de las poblaciones indígenas. El PIA constituye un caso apropiado para este ejercicio: fue una intervención inscrita en la agenda mundial sobre la administración de los pueblos originarios y un laboratorio para establecer maneras de tutelarlos, con formas descentradas y excepcionales de gestión estatal. El experimento enfrentó las relaciones de género con los estados, las agencias internacionales del sistema de NNUU, la banca multilateral y los discursos de integración y desarrollo.

El PIA muestra dos grandes vertientes de interpretación y ordenamiento global de las poblaciones indígenas. La primera es la preocupación de la

OIT por las precarias condiciones laborales y la necesidad de protección social de las poblaciones originarias, erróneamente insertadas en la categoría de trabajadores libres. La segunda es la creación de un nuevo espacio de integración para la rebelde población originaria de los Andes, relacionado con el fortalecimiento de sus lazos territoriales y estatales. La protección de dicha población no compete únicamente a Estados Unidos ni surgió con la Guerra Fría, sino en el periodo entreguerras.¹² En ese momento los poderes mundiales plantearon la necesidad de una nueva localización, por las limitaciones y ambigüedades de su rol de trabajadores. Ello originó el paraguas flexible de la integración-desarrollo, con ensambles particulares en ámbitos nacionales y locales.

Resulta interesante, asimismo, entender cómo se va debatiendo y construyendo la idea de integración-desarrollo, hasta terminar con una herramienta apta para la administración de las poblaciones indígenas y, con ello, refrendar su pacificación. Hemos analizado que en las naciones andinas el desarrollo queda tramado con las viejas nociones de integración y rehabilitación, que habían estado en debate desde el siglo XIX. La noción de desarrollo-integración adquiere todo su potencial para la administración de la población indígena al encontrarse dos de sus facetas: el crecimiento económico nacional y la sujeción poblacional, mediante el desarrollo comunitario. El desarrollo de la comunidad transfirió a las poblaciones indígenas, en grados distintos en cada localidad y país, la capacidad de engranar y establecer los servicios y recursos estatales de bienestar en sus comunidades a través de mecanismos de intermediación. Como en la administración indirecta imperial, un grupo selecto de personas de las comunidades desempeñó el rol de intermediación y autosujeción estatal. Este procedimiento abrió espacios para que comuneras y comuneros maniobren los contenidos

¹² Como analizamos en el capítulo 1, en la formulación, puesta en marcha y evaluación del PIA participaron misioneros y expertos de América Latina, Europa y Estados Unidos. Al inicio, la conexión con expertos estadounidenses fue tenue, aunque varios funcionarios tuvieron algún grado de vinculación con universidades, fundaciones u otros centros de producción de conocimientos en ese país. Con el tiempo, el Instituto Indigenista Interamericano adquirió un papel de asesor predominante en el PIA y, a través de ese mecanismo, la presencia de antropólogos y otros profesionales de Estados Unidos cobró preeminencia. En ese momento se instaló un accionar del Programa sustentado en las teorías de la modernización y, con ello, una conducción más clara en las políticas de la Guerra Fría.

y sentidos del PIA. En algunas naciones las mujeres lograron transformar y dar nuevos significados a las propuestas de familia y maternidad del Programa, a los cuerpos indígenas y la vida familiar. Hemos sugerido que las indígenas resignificaron la propuesta de integración-desarrollo y mantuvieron espacios de autonomía respecto a las intervenciones de los estados. En otros casos, este mismo procedimiento, cuando estuvo en manos de varones locales cholos, parece haber reforzado los discursos masculinos autoritarios y una gestión prebendal del Programa.

El PIA, en suma, se articuló a la formación de los estados nacionales andinos, contorneando procedimientos y una administración de excepción para proveer bienestar, fundados en supuestas peculiaridades y disputadas estrategias clasificatorias de los pueblos indígenas residentes en lugares apartados de la ciudad. Varios elementos configuran esa ambigua administración de excepción: las particulares rutas hacia el bienestar; las maneras descentradas, intermitentes y delegadas de su proceder; el establecimiento de espacios de autonomía; la sospecha del potencial político de las mujeres; el cuestionamiento de sus capacidades maternas y ciudadanas; y por último, la reconformación de las viejas políticas civilizatorias. Además de ser un debate y una retórica global, relativos a la gobernabilidad de los pueblos indígenas, el PIA constituye una ventana privilegiada para observar la formación y administración del estado de bienestar en lugares específicos de las naciones andinas. Proponemos que este proceso se ensambla y mueve de maneras distintas, pero simultáneas en cada nación. Fue una tecnología política desplegada en la región con una doble consideración de los cuerpos de las mujeres: como potenciales ciudadanas, pero como objeto civilizatorio.

Referencias

Archivos

AAT	Archivo personal de Adriana Tejos, Santiago, Chile
AFL	Archivo de la Función Legislativa, Quito, Ecuador
AI	Archivo Intermedio, Fondo Ministerio de Previsión Social, Quito, Ecuador
AJV	Archivo personal de Jaime Vela, Quito, Ecuador
AMP	Archivo personal de Mercedes Prieto, Quito, Ecuador
AMRREE	Archivo del Ministerio de Relaciones Exteriores, Fondo Ministerios, Santiago, Chile
AVD	Archivo Vicente Dagnino, Fondo Junta Adelanto de Arica, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile
BNNUU	Biblioteca de las Naciones Unidas, Nueva York, EE. UU.
BOEA	Biblioteca de la OEA, Washington D. C., EE. UU.
BOIT	Biblioteca de la OIT, Lima, Perú
BPUC	Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile
LABORDOC	Archivo Digital de la OIT
MNM	Museo Nacional de Medicina, Ecuador. Fondos Asistencia Pública y Sanidad, Quito, Ecuador
UNESDOC	Archivo Digital de la Unesco

Documentos inéditos

- Abernoiz, Luis. 1969. "Educación Rural. Informe del primer semestre", acceso el 5 de mayo de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159119sb.pdf>. UNESDOC.
- Acción Andina. 1958. "Informe de 1958 y plan de trabajo para 1959, correspondiente a educación fundamental para la tercera reunión anual de acción Andina en Bolivia", acceso el 23 de noviembre de 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158848mb.pdf>. UNESDOC.
- "Acuerdo 6124", 28 abril de 1966. AI, Fondo Ministerio de Previsión Social, Caja 145.
- Ahmad, Zubeida Manzoor. 1970. "Rural Development Promotion". Statement to the Sussex University Study Group Seminar on Employment, Unemployment and Underemployment in Developing Countries, acceso el 3 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1970/70B09_484.pdf. LABORDOC.
- Alcocer, Juan José. 1953. "La salud pública en el programa de acción conjunta para el desarrollo de la región andina". En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice IX: 219-247, acceso el 11 de noviembre de 2012, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- Ammar, Abbas. 1957. "Actas de la Misión. Abril-mayo 1957". BOIT.
- Amusquibar, Francisco, Adam Balderrama y Luis Ichillumpa, con la colaboración de Laura Mendoza de Camarlinghi y Berta Monge y la dirección de José Matos Mar. 1963. "La comunidad de Pillapi". Estudios de Comunidades Bolivianas, n.º 3. La Paz: Proyecto 208 del Programa de Cooperación Técnica/ Organización de Estados Americanos/ Programa Interamericano de Adiestramiento de Personal en Desarrollo de las Comunidades Indígenas. Lima: mimeógrafo de la Facultad de Letras de la Universidad Mayor de San Marcos. BOEA
- "Asuntos relacionados con el Plan Andino y la asistencia técnica". 1969. AVD, Fondo JAA, Caja 21.

- Beaglehole, Ernest. 1953a. "Factores sociales que intervienen en el proceso de transformación tecnológica". En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice IV: 52-68, acceso el 11 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- Bendezú Alvarado, Guillermo. 1964. "Informe anual (parcial) del Programa Puno- Tambopata. Chucuito". BOIT.
- Blanchard, William C. 1959. "Progress Reports from Puno, n.º 6 y n.º 7", acceso el 10 de marzo de 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001600/160053mb.pdf>. UNESDOC.
- 1960. "Progress Report from Puno", n.º 8, acceso el 15 de septiembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001600/160053mb.pdf>. UNESDOC.
- Blelloch, David. 1953. "Problemas del trabajo relacionados con las recomendaciones de la misión". En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice VII: 138-145, acceso el 11 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- "Bolivia: Código de la Educación Boliviana, 20 de enero de 1955". 1955, acceso el 28 de enero de 2015, <http://www.lexivox.org/norms/BO-DL-19550120.xhtml>.
- Buitrón, Aníbal. 1953a. "Aspectos educacionales de la región indígena andina". En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice VIII: 146-218, acceso el 11 de noviembre de 2012, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- 1953b. "Preparación de dirigentes indígenas". En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice XII: 276-277, acceso el 11 de noviembre de 2012, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.

- Buitrón, Aníbal. 1963. "Mission to Chile", acceso el 7 de enero de 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158865mb.pdf>. UNESDOC.
- Consejería Nacional de Promoción Popular. [1966?]. "El ejemplo de Chapiquiña". Santiago de Chile. AJV.
- "Convenio entre la Junta Central de Asistencia Social, la Misión Andina del Ecuador y el IERAC para la ejecución de programas socioeconómicos en la hacienda San Vicente de Pusir". [1964?]. MNM, Fondo Asistencia Pública, Registro AP-0441.
- Corpuno (Corporación de Desarrollo y Promoción Social y Económica del Departamento de Puno). 1965. "Programa de Inventario y Evaluación de los Recursos Naturales del Departamento de Puno". Instituto Nacional de Planificación Oficina Nacional de Evaluación de Recursos Naturales/Corporación de Desarrollo y Promoción Social y Económica del Departamento de Puno.
- "Correspondencia entre el Jefe de la Misión y los gobiernos de Bolivia, Ecuador y Perú". 1953. En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndices, 38-17, acceso el 11 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- "Curso de Nutrición y Salud Pública para maestros rurales". 1960. MNM, Fondo Sanidad, Registro 0669.
- "Curso de orientación en salud pública y nutrición para maestros rurales de la Misión Andina". 1960. MNM, Fondo Sanidad, Registro 0669.
- "Deberes y atribuciones de los funcionarios y ministerios". s.f. AI, Fondo MPS, Caja 145.
- "Declaración de Barbados." 1971, acceso el 25 de mayo de 2017, www.lacult.unesco.org/docc/Barbados_1971.do. UNESDOC.
- Dubly, Alain. 1969a. "Diario de campo. Chimborazo". AMP.
- 1969b. "Diario de campo. Imbabura". AMP.
- 1969c. "La Misión Andina de hoy a mañana. Informe de evaluación. Quito". AMP.
- "Escuelas municipales de los pueblos del interior". 1972. AVD, Fondo JAA, Caja 138.

- Estrada Ríos, Gabriel. 1958. "Educación fundamental. La sección de Educación Fundamental a cargo del experto en educación rural de la Unesco presenta el informe sobre el aspecto general de educación en el Departamento Puno Tambopata", acceso el 10 de marzo de 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001807/180782sb.pdf>. UNESDOC.
- Fritzle, Carl. 1953. "La agricultura en la región andina". En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice V: 69-104, acceso el 11 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- Galecio, Juan. 1964. "Informe al gobierno correspondiente al mes de diciembre de 1964". AI, Fondo Ministerio de Previsión Social, Caja 286.
- Girvan, David. 1958. "Notas para los trabajadores de campo". AI, Quito, Ecuador, Fondo Ministerio de Previsión Social, Caja 211.
- Gobierno del Ecuador. 1969. "Solicitud de asistencia técnica del gobierno de Ecuador al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Sector Fondo Especial para ejecutar el Proyecto de modernización de la vida rural", acceso del 5 de noviembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159119sb.pdf>. UNESDOC.
- Gordillo, Miguel Ángel. 1962. "Informe No. 1, 12 noviembre a 22 diciembre. Programa Andino, Proyecto Arica", acceso el 10 de diciembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001590/159036sb.pdf>. UNESDOC.
- 1963a, "Informe No. 2, enero-marzo 1963. Programa Andino, Proyecto Arica", acceso el 10 de diciembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001590/159036sb.pdf>. UNESDOC.
- 1963b. "Informe No. 3 abril-junio 1963. Programa Andino, Proyecto Arica", acceso el 7 de febrero de 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001590/159036sb.pdf>. UNESDOC.
- 1963c. "Informe 4, julio-septiembre 1963. Programa Andino. Proyecto Arica", acceso el 10 de diciembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001590/159036sb.pdf>. UNESDOC.

- Gordillo, Miguel Ángel. 1963d. "Informe 5, enero-diciembre 1963. Programa Andino, Proyecto Arica", acceso el 10 de diciembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001590/159036sb.pdf>. UNESDOC.
- 1964. "Informe 9, enero diciembre 1964. Programa Andino, Proyecto Arica", acceso el 10 de diciembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001590/159036sb.pdf>. UNESDOC.
- "Grupo de trabajo sobre problemas campesinos". 1966-1968. AI, Fondo Ministerio de Previsión Social, Caja 145.
- Gumbau, Henri. 1968. "Informes anuales, Perú 1964-1968". BOIT.
- Guthrie, Jason. 2009. "Enrique Sánchez de Lozada, the Andean Indian Program, and the Rockefeller Archive Center (RAC): A Report on Research at the Archives", acceso el 11 de noviembre de 2015, <http://rockarch.org/publications/resrep/guthrie.pdf>.
- "Incorporación de los pueblos del interior de Arica al Programa Indigenista" 1961. AMRREE, Fondo Ministerios, V 24
- "Inclusión de zonas de cordillera y precordillera al Programa Indigenista" 1961. AMRREE, Fondo Ministerios, V 24.
- ILO (International Labour Organization). 1962. "Panel of Consultants on Indigenous and Tribal Populations. First Session, Geneva, 15-26 October 1962. Second Item on the Agenda. Appraisal of the Achievements of the Andean Indian Programme". International Labour Organization, acceso el 30 de octubre de 2015, http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1962/62B09_101_engl.pdf. LABORDOC.
- 1963a. "Annual Report on the Andean Indian Programme (July 1962-June 1963). Prepared by the Regional Office of the Andean Indian Programme". BOIT.
- 1963b. "Report of the Senior International Adviser, Andean Indian Programme, Peru on Mission to Puno, 5 to 13, February 1963", acceso el 10 de marzo de 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001600/160053mb.pdf>. UNESDOC.
- 1965a. "Annual Report of the Andean Indian Programme (January to December 1964). Prepared by the Regional Office of the Andean Indian Programme" (Working Paper n.º 13). BOIT.

- ILO (International Labour Organization). 1965b. "Annex Peru. National Plan for the Integration of the Indigenous Population 1" (Working Paper n.º 13 ILO/1965). BOIT.
- 1970. "Memorandum técnico al Gobierno de la República del Perú sobre Desarrollo rural e integración de la población campesina", acceso el 30 de octubre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1970/70B09_370.pdf. LABORDOC.
- "Informe de la campaña integral de dedetización de la zona seleccionada por la Misión Andina". 1957. MNM, Fondo Sanidad, Registro 0345.
- "Instituto Campesino". 1961. AI, Fondo Ministerio de Previsión Social, Caja 286.
- JAA (Junta de Adelanto de Arica). 1969. "Sociedad y valores en la precordillera de Arica. Informe sociológico". Arica. BPUC.
- Junta Interministerial de la República de Bolivia. 1963. "Junta Interministerial del Desarrollo Rural". La Paz.
- López, Luis Enrique. 2000. "Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB) Universidad Mayor de San Simón-Cooperación Técnica Alemana (GTZ)". (Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación de la Unesco, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto).
- Luscombe, David. 1957. "Informe del periodo septiembre 1956-mayo 1957, presentado por el jefe de la Misión Andina en el Ecuador", acceso el 4 de septiembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158879mb.pdf>. UNESDOC.
- 1958. "Discurso de apertura de las jornadas de capacitación en desarrollo de la comunidad". AI Quito, Ecuador, Fondo Ministerio de Previsión Social, Caja 211.
- Martínez Cobo, José. 1982. "Study of the Problem of Discrimination against Indigenous Populations". Final Report (Supplementary Part). Nueva York: Naciones Unidas, acceso el 15 de noviembre de 2010, http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/MCS_ii_en.pdf. BNNUU.
- "Memorandum on the Andean Indian Programme (July 1958-June 1959)". [1959?]. BOIT.

- Mencías, Jorge. 1958. "Informe de exploración preliminar para el estudio del establecimiento de la Misión Andina en el norte del país". AI, Fondo de Previsión Social. Caja 211.
- Métraux, Alfred. 1954. "Informe del Sr. Métraux sobre la emigración interna y externa de los indios aymaras y acerca de la colonización en el valle del Tambopata", acceso el 10 de marzo de 2016, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1954/54B09_1_span.pdf. LABORDOC.
- Misión Andina. 1969a. "El papel de la MAE en la vida nacional. Documento presentado como tema de discusión a la consideración de la dirección de la Misión Andina del Ecuador", acceso el 5 de noviembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159119sb.pdf>. UNESDOC.
- Monge, Carlos. 1953. "Precauciones médicas y sanitarias para la adaptación de los indígenas andinos a las tierras bajas". En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice X: 248-258, acceso el 11 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- MPS (Ministerio de Previsión Social) y NNUU (Naciones Unidas). 1959. "La Misión Andina". Tríptico.
- Naciones Unidas. 1953a. *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 1, texto del informe, acceso el 11 de noviembre de 2012, http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_1_span.pdf. LABORDOC.
- 1953b. *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndices, acceso el 11 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.

- Núñez del Prado, Óscar. 1953a. "Problemas antropológicos y sociales en la región andina". *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice VI: 105-137, acceso el 11 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- Núñez del Prado, Óscar. 1953b. "Programa de becas para indígenas". En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice XIII: 278-281, acceso el 11 de noviembre de 2012, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo). 1961. "El Programa Andino". Ginebra: OIT, acceso el 12 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1961/61B09_102_span.pdf. LABORDOC.
- 1962a. "Desarrollo del Programa Andino. Primera reunión, Grupo de consultores sobre poblaciones indígenas y tribuales. Ginebra, 15-26 de octubre de 1962. Segundo punto del orden del día: Evaluación de las realizaciones del Programa Indigenista Andino". BOIT.
- 1962b. "Actividades agrícolas y conexas. Primera reunión, Grupo de consultores sobre poblaciones indígenas y tribuales. Ginebra, 15-26 de octubre de 1962. Segundo punto del orden del día: Evaluación de las realizaciones del Programa Indigenista Andino. Contribución suplementaria de la OAA". BOIT.
- 1962c. "Desarrollo de la comunidad y servicios sociales. Primera reunión, Grupo de consultores sobre poblaciones indígenas y tribuales. Ginebra, 15-26 de octubre de 1962. Segundo punto del orden del día: Evaluación de las realizaciones del Programa Indigenista Andino. Contribución suplementaria de las NN. UU.". Ginebra: OIT, acceso el 12 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1962/62B09_104_span.pdf. LABORDOC.

- OIT (Organización Internacional del Trabajo). 1973. "Planificación de programas zonales para la modernización de la vida rural en los Andes. Informe Técnico 3. Marco general de referencia para el desarrollo rural del noroccidente ecuatoriano", acceso el 23 de octubre de 2015, http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1973/73B09_221.pdf. LABORDOC.
- Paniagua, Alberto. 1956. "Informe sobre Educación Fundamental, Centro de Rehabilitación Campesina de Pillapi. Programa de Asistencia Técnica Misión Andina, Pillapi", acceso el 4 de septiembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158849mb.pdf>. UNESDOC.
- Paniagua, Alberto. 1957. "Informe de actividades al trimestre julio-septiembre de 1957. Naciones Unidas y organismos especializados. Programa de Asistencia Técnica. Misión Andina. Centro de Rehabilitación Pillapi", acceso el 4 de septiembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158848mb.pdf>. UNESDOC.
- 1965. "Bolivia. Educación Rural (junio 1956-diciembre de 1963)". París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, acceso el 4 de septiembre de 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000077/007727sb.pdf>. UNESDOC.
- PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). 1971. "Planeamiento de programas zonales para la modernización de la vida rural en los Andes. Fase I (ECU28). Plan de Operaciones". AI, Fondo Ministerio de Previsión Social, Caja 2.
- Ponce, Camilo. 1958. "Discurso de inauguración de las jornadas de capacitación del personal de campo de Camilo Ponce". AI, Fondo Ministerio de Previsión Social, caja 211.
- "Primeras jornadas interdisciplinarias de estudio de las zonas áridas del Norte chileno" 1970. AVD, Fondo JAA, Caja 21.
- Quezada, Alejandro. 1955. "Pillapi. Estudio agrícola y agrario". La Paz.
- Quispe, Héctor. 2016. "Origen y reseña histórica de Pillapi", Radio Guaqui en vivo, acceso el 20 de diciembre de 2014, <http://radioguaqui1190am.jimdo.com/historia-de-canton-pillapi/>.
- "Reunión 1ero de mayo 1957". 1957. BOIT.

- Rubio Orbe, Gonzalo. 1953. "Aspectos educacionales de la región indígena andina". En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice VIII: 146-218, acceso el 11 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- Sánchez de Lozada, Enrique. 1953. "Antecedentes históricos del problema de los indios andinos". En *Informe de la Misión Conjunta de las Naciones Unidas y los organismos especializados para el estudio de los problemas de las poblaciones indígenas andinas*. T. 2, apéndice III: 39-50, acceso el 11 de septiembre de 2015, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1953/53B09_3_span.pdf. LABORDOC.
- Santa María, Ignacio. 1969. "Manuscrito de la sesión de trabajo final del seminario chileno sobre problemas de desarrollo de la comunidad rural andina, Arica, 17 de mayo de 1969". AAT.
- "Se rechaza que las orientadoras del hogar no van a los pueblos del interior" 1972. AVD, Fondo JAA, Caja 138
- "Solicitudes de indígenas dirigidas al Congreso". 1942. AFL, Solicitudes, Caja 238, Folio 42.
- "Solicitud de traspaso de las haciendas Pesillo, San Vicente de Pusir y Colta Monjas a favor del IERAC". 1966. MNM, Fondo Asistencia Pública, Registro 0167.
- Tardío Maida, Alberto. s.f. "Historia de la educación rural en Bolivia", acceso el 10 de noviembre de 2014, http://memorias.don-tardio.com/educacion.html#_Toc188591393.
- Taylor, W. J. V. 1963. "Algunas consideraciones sobre ciertos aspectos de agropecuaria de la Misión Andina". (Documento de trabajo, Primera reunión regional de la Acción Andina). BOIT.
- Tejos, Adriana. 1966. "Informe de comisión". AAT.
- 1967. "Informe de comisión". AAT.
- Vela, Jaime. 1970. "Informe al Gobierno de Chile sobre el Programa Andino de Arica, Reforma Agraria en el valle del Choapa y Programa de Desarrollo Rural de la Región de Los Lagos", acceso el 10 de diciembre de 2015, http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1970/70B09_298.pdf. LABORDOC.

Bibliografía

- Achurra, Manuel. 1969. "Relaciones urbano-rurales y sus implicaciones en el desarrollo regional andino". *Boletín Informativo de Sociedad Chilena de Planificación y Desarrollo* 36: 14-17.
- "Acta final de la Primera Conferencia Interamericana sobre desarrollo de la comunidad". 1970. *América Indígena* 30 (4): 1125-1149.
- "Acta final del Segundo Congreso Indigenista Interamericano" (Cuzco, 24 de junio al 4 de julio de 1949). Serie sobre Congresos y Conferencias No. 58. Washington D. C.: Unión Panamericana.
- Agamben, Giorgio. (2003) 2007. *Estado de excepción. Homo sacer II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Aguiló, Federico. (1979) 1985. *El hombre de Chimborazo*. Quito: Abya-Yala.
- Aguirre Beltrán. 1965a. "El desarrollo de la comunidad en las regiones de refugio". En *Procesos de integración*, editado por Gonzalo Rubio Orbe y Atahualpa Martínez, 23-53. Memorias del V Congreso Indigenista Interamericano. T. 1. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- 1965b. "La determinación de los procesos de integración". En *Procesos de integración*, editado por Gonzalo Rubio Orbe y Atahualpa Martínez, 165-169. Memorias del V Congreso Indigenista Interamericano. T. 1. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- Alanoca, Nancy. 1969. "Labor realizada por servicio social profesional del Programa Andino, febrero de 1963 a octubre 1966". *Boletín Informativo Sociedad Chilena de Planificación y Desarrollo* 36: 91-98.
- Alcoreza de Eyzaguirre, Eliana. 1996. *Desarrollo histórico del trabajo social en Bolivia, 1932-1971*. La Paz: Huellas.
- Alvarado, Luis. 1970. *La vida rural en el altiplano chileno*. Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- Ander-Egg, Ezequiel. 2006. *La problemática del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Lumen.
- "Anexo n.º 1. 1969. Estadísticas de acción social". 1969. *Boletín Informativo Sociedad Chilena de Planificación y Desarrollo* 36: 65-90.
- Ansaldi, Waldo y Verónica Giordomo. 2012. *América Latina: La construcción del orden*. Buenos Aires: Ariel.

- Araque Romero, Rosa. 1959. "Servicio social institucional en el Ecuador". Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Araya, María Cristina, Patricia Corrales, Adolfo Díaz, Luz Amada Fernández, Miguelina González e Inés Pizarro. 1969. "Educación fundamental en el valle de Azapa". Seminario memoria, Universidad de Chile.
- Arendt, Hanna. 1993. *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arévalo, Miguel. 1967. "Antecedentes y organización del servicio de Extensión Agropecuario en el Ecuador". En *Historia y antecedentes de algunos servicios de extensión agrícola en América Latina y el Caribe*, compilado por Gerardo Peña Delio, 51-57. Turrialba: Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la Organización de Estados Americanos.
- Arnold, Denise, y Juan de Dios Yapita. 1996. "Los caminos de género en Qaqachaka: saberes femeninos y discursos textuales alternativos en los Andes". En *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90*, editado por Silvia Rivera Cusicanqui, 302-392. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
- Arteaga, Antonio, Yves Lacassif y Nelida Castro. 1968. "Estudio de la alimentación y del estado nutritivo de la población indígena de la precordillera de Arica". *Revista Chilena de Pediatría* 39: 631-644.
- Arteaga, Claudia. 2017. "Las montañas no cambian y la mise-en-scène del desarrollismo boliviano en los años sesenta". *Artefacto Visual* 2 (2): 122-153.
- Auroi, Claude. 2004. "Fascinación y cansancio: Alfred Métraux en los Andes". *Revista Andina* 38: 253-279.
- Babb, Florencia. (1976) 1980. "Women and Men in Vicos, Peru: A Case of Unequal Development" (Working paper in progress, Women's Studies Program n.º 11, University of Michigan).
- Baeza, María Patricia. 2011. *Maternidad indígena en Colta: un espacio de encuentros y tensiones*. Quito: FLACSO Ecuador/Abya-Yala.
- Barco, Alejandro. 1948. "Declaraciones del General J. Alejandro Barco". *Perú Indígena* 1 (1): 63-65.
- Barragán, Rossana. 1993. "Entre polleras, ñañacas y lliqllas: los mestizos y cholos en la conformación de la 'tercera república'". En *Tradición y modernidad en los Andes*, compilado por Henrique Urban, 43-73. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

- Barragán, Rossana. 1999. *Indios, mujeres y ciudadanos. Legislación y ejercicio de la ciudadanía en Bolivia (siglo XIX)*. La Paz: Fundación Diálogo.
- 2007a. “La dinámica de las comunidades y la trasmisión de la tierra”. En *Los nietos de la reforma agraria. Tierra y comunidad en el altiplano de Bolivia*, editado por Fundación Tierra, 27-79. La Paz: Fundación Tierra.
- 2007b. “De la reforma agraria a las tierras comunitarias de origen”. En *Los nietos de la reforma agraria. Tierra y comunidad en el altiplano de Bolivia*, editado por Fundación Tierra, 80-111. La Paz: Fundación Tierra.
- Barrera, Eliana de la, María Eugenia Herrera, Lucy Hernández, Adriana Medrano y Eva Riveros. 1975. “Desadaptación social y rendimiento escolar del estudiante rural andino”. Seminario superior, Universidad del Norte, Arica.
- Barrig, Maruja. 2001. *El mundo al revés. Imágenes de la mujer indígena*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Beaglehole, Ernest. 1953b. “Una misión de asistencia técnica en los Andes”. *Revista Internacional del Trabajo* 67 (6): 582-598.
- Beaglehole, Ernest, Juan Comas, L.A. Costa Pinto, Franklin Frazier, Morris Ginsberg, Humayun Kabir, Claude Levi-Strauss, Ashley Montagu. 1950. “The race question”. *Unesco and its Programme* 3: 1-11, acceso 09 de julio 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128291eo.pdf>.
- Becker, Marc. 2004. “Indigenous Communists and Urban Intellectuals in Cayambe, Ecuador (1926-1944)”. *IRSH* 49: 41-64.
- Bertholet, Christian J. L. 1969. *Puno rural*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú/ Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas.
- Bhabha, Homi K. 1994. *The Location of Culture*. Nueva York: Routledge.
- Björnberg, Arne. 1959. *Las poblaciones indígenas y el cooperativismo: observaciones y experiencias del desarrollo del programa andino en Bolivia*. Estocolmo: Instituto de Estudios Iberoamericanos.
- Bolton, Ralph, Tom Greaves y Florencia Zapata, eds. 2010. *50 años de antropología aplicada en el Perú. Vicos y otras experiencias*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Bonifaz, Emilio. 1972. “La población marginada de la sierra”. *Revista Geográfica* 8: 80-95.
- 1979. *Los indígenas de altura del Ecuador*. Quito: Publitécnica.
- Boserup, Esther. 1970. *Women's Role in Economic Development*. Nueva York: St. Martin's Press.
- Bourdieu, Pierre. 1983. *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourque, Susan C., y Kay B. Warren. 1981. *Women of the Andes: Patriarchy and Social Change in two Peruvian Towns*. Michigan: University of Michigan Press.
- Bourricaud, Francois. 2012. *Cambios en Puno. Estudios de Sociología andina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Brambilla, Chiara. 2015. “Exploring the Critical Potential of the Border-scapes Concept”. *Geopolitics* 20 (1): 14-34.
- Briseño, Ramón. 1960. *Comités de agricultores*. Quito: Misión Andina del Ecuador/ Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- Brown, Wendy. (1995) 2006. “Finding the Man in the State”. En *The Anthropology of the State: A Reader*, editado por Adhana Sharma y Akhil Gupta, 187-210. Oxford: Blackwell Publishing.
- Buitrón, Aníbal. 1960. “La investigación y el mejoramiento de las condiciones de vida”. *América Indígena* 2 (9): 97-101.
- 1961. “Community Development in Theory and Practice”. *Community Development Bulletin* 12 (2): 61-67.
- 1965. “Integrated Action and Community Development”. *Adult Leadership* 14 (2): 52-54, 77.
- Burga, Manuel, y Alberto Flores Galindo. 1981. *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*. Lima: Ediciones Rikchay Perú.
- Burgos, Hugo. 1977. *Relaciones interétnicas en Riobamba: dominio y dependencia en una región indígena ecuatoriana*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

- Burke, Melvin. 1973. *Estudios críticos sobre la economía boliviana*. La Paz: Los Amigos del Libro.
- Bynum, Carolyn W. 1987. *Holy Feast and Holy Fast: The Religious significance of Food to Medieval Women*. Berkeley: University of California Press.
- Cadena, Marisol de la. (1992) 1996. "Las mujeres son más indias: etnicidad y género en una comunidad del Cusco". En *Detrás de la puerta: hombres y mujeres en el Perú de hoy*, editado por Patricia Ruiz Bravo, 181-201. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 1998. "Silent Racism and Intellectual Superiority in Peru". *Bulletin of Latin American Research* 17 (2): 143-164.
- 2000. *Indigenous Mestizo: The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Durham: Duke University Press.
- 2008. "La producción de otros conocimientos y sus tensiones: ¿de una antropología andinista a la interculturalidad?" En *Saberes periféricos: ensayos sobre la antropología en América Latina*, compilado por Carlos Iván Degregori y Pablo Sandoval, 107-152. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cajías de la Vega, Magdalena. 2011. *Continuidades y rupturas. El proceso histórico de la formación docente urbana y rural en Bolivia*. La Paz: Fundación para la Investigación Estratégica en Bolivia.
- Calderón, Fernando, y Jorge Dandler. 1984. *Bolivia: la fuerza histórica del campesinado*. Cochabamba: United Nations Research Institute for Social Development/Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social.
- Cañeque, Alejandro. 2001. "Cultura vicerregia y Estado colonial. Una aproximación crítica al estudio de la historia política de la Nueva España". *Historia Mexicana* 51 (1): 5-57.
- 2005. "De parientes, criados y gracias. Cultura del don y poder en el México colonial (siglos XVI-XVII)". *Histórica* 29 (1): 7-42.
- Cañizares, Ernesto, y Vicente Pérez. 1983. *A piedras y palos*. Cuenca: Sociedad Ecuatoriana de la Historia de la Medicina.
- Carrasco, Myriam, Narda Colque y Sara Rodríguez. 1969. "Características socioeconómicas de los pueblos de la zona Precordillerana, en particular de Ticnamar y Chapiquiña". Seminario, Universidad de Chile.

- Casagrande, Joseph, y Arthur Piper. 1969. "La transformación estructural de una parroquia rural en las tierras altas del Ecuador". *América Indígena* 29 (4): 1039-1064.
- Casares Torres, Marcelo, y José Cevallos. 1963. *La Rinconada: investigación de aspectos socio-económicos y planificación de vivienda indígena*. Quito: Universidad Central/Misión Andina.
- Castoriadis, Cornelius. 2005. *Figuras de lo pensable*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cavero Carrasco, Ranulfo. 2008. "La educación para indígenas en los andes peruanos: una mirada intercultural (1941-1989)". *Cuadernos Interculturales* 11 (6): 46-71.
- Chartier, Roger. 1995. *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa*. Barcelona: Gedisa.
- Chatterjee, Partha. 1993. *The Nation and its Fragments: Colonial and Post-colonial Histories*. Princeton: Princeton University Press.
- 2004. *Politics of the Governed: Reflection on Popular Politics in most of the World*. Nueva York: Columbia University Press.
- Chevalier, Francois, y Sara Jorge. 1966. "Los problemas agrarios en la América Latina de tradición indígena". *Desarrollo Económico* 6 (22-23): 247-272.
- Choque, Roberto, y Cristina Quisbert. 2006. *Educación indígena en Bolivia: un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas Unih-Pakaxa.
- Choquehuanca Quispe, Ana. 2011. "Pueblo de valor y fortaleza". Tesis, Escuela de Formación de Maestros Bautista Saavedra, La Paz.
- Clark, Kim. 2001. "Género, raza y nación. La protección de la infancia en el Ecuador (1910-1945)". En *Estudios de género*, compilado por Gioconda Herrera, 183-210. Quito: FLACSO Ecuador/ Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- 2012. *Gender, State and Medicine in Highland Ecuador. Modernizing Women, Modernizing the State, 1895-1950*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Cobas Corrales, Manuel Efraín. 2014. "Las elecciones de 1950: la autoelección del general Manuel A. Odría". *Investigaciones Sociales* 17 (30): 241-264.
- Coello Mesa, Miguel Ángel. 1954. "Derecho indígena". *Perú Indígena* 13 (5): 47-49.
- Collier, Stephen, y Aihwa Ong. 2005. "Global Assemblages, Anthropological Problems". En *Global Assemblages: Technology, Politics and Ethics as Anthropological Problems*, editado por Aihwa Ong y Stephen Collier, 3-21. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Comas, Juan. 1954. "El III Congreso Indigenista Interamericano". *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana* 17 (1): 11-37.
- 1959. "La Misión Andina y la aculturación indígena". *América Indígena* 19 (3): 169-177.
- "Comisión del Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen". 1961. *Perú Indígena* IX (21-22): 51-169.
- Contreras, Carlos. 1996. *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Serie Documentos de Trabajo No. 80. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Contreras, Manuel. 1999. "Reformas y desafíos de la educación". En *Bolivia en el Siglo XIX*, editado por Dora Cajías y Seemin Qayum, 483-507. La Paz: Harvard Club de Bolivia.
- Cooper, Frederick. 1996. *Decolonization and African Society. The labor question in French and British Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, Frederick, y Randall Packard. 1997. "Introduction". En *International Development and the Social Science: Essays on the History and Politics of Development Knowledge*, editado por Frederick Cooper y Randall Packard, 1-41. Berkeley: University of California Press.
- Coralí, León. 1993. "La Junta de Adelanto de Arica: un caso singular de descentralización territorial". Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Valparaíso.
- Cordero Crespo, Gonzalo. 1958. *Informe a la Nación. Ministerio de Previsión Social y Trabajo*. Quito: Editorial Fray Jodo Ricke.
- Corrigan, Philip, y Derek Sayer. 1985. *The Great Arch: English State Formation as Cultural Revolution*. Oxford: Blackwell.

- Cotler, Julio. (1978) 2005. *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuentas Gamarra, Leonidas. 1966. *Apuntes antropológicos sociales de las zonas aymaras del Departamento de Puno*. Puno: Corporación de Desarrollo de Puno.
- 1971. *Sinopsis monográfica de la provincia de Huancané: con proyección a cuestiones antropológicas, sociales y económicas del Departamento de Puno con estadísticas*. Puno: Los Andes.
- Cueto, Marcos. 1989. *Excelencia científica en la periferia. Actividades científicas e investigación biomédica en el Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo/Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica.
- Dandler, Jorge. 1983. *El sindicalismo campesino en Bolivia: los cambios estructurales en Ucupeña*. Cochabamba: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social.
- Das, Veena, y Deborah Poole. 2004. "State and its Margins: Comparative Ethnographies". En *Anthropology in the Margins of the State*, editado por Veena Das y Debora Poole, 3-33. Santa Fe: School of American Research Press.
- Davis, Arthur. 1969. "Desarrollo de la comunidad: ¿ciencia o ideología? Una tolvenera. Apogeo y declinación de un instituto de investigación". *América Indígena* 29 (1): 211-227.
- Degregori, Carlos Iván, y Pablo Sandoval. 2007. "Dilemas y tendencias en la antropología peruana: del paradigma indigenista al paradigma intercultural". En *Saberes periféricos. Ensayos sobre la Antropología en América Latina*, compilado por Carlos Iván Degregori y Pablo Sandoval, 19-72. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Delaunay, Daniel, Juan B. León y Michel Portais. 1990. *Transición demográfica en el Ecuador*. Serie Geografía Básica del Ecuador. T. 2, vol. 1. Quito: Instituto Panamericano de Geografía e Historia /Institute Français de Recherche Scientifique pour le Développement en Coopération.
- Demelas, Marie Danielle. 1982. "Darwinismo a la criolla: el darwinismo social en Bolivia, 1880-1910". *Historia Boliviana* 2 (1): 55-82.

- Díaz, Adolfo, Alfredo Navarrete, Alejandro Olivares y Carlos de los Santos. 1969. "La educación en el medio rural andino chileno; educación primaria, vocacional y de adultos". *Boletín Informativo Sociedad Chilena de Planificación y Desarrollo* 36: 106-128.
- Díaz, Alberto, Rodrigo Ruz, y Luis Galdames. 2013. "En los intersticios de la chilenidad. Antonio Mollo y las identidades en conflicto en los Andes. Putre, 1900-1926". *Chungara, Revista de Antropología Chilena* 24 (3): 473-492.
- 2014. "Presentación". En *Tiempos violentos. Fragmentos de historia social en Arica*, compilado por Alberto Díaz, Rodrigo Ruz y Luis Galdames, 9-10. Arica: Universidad de Tarapacá.
- Díaz Montenegro, Leopoldo. 1959. *Informe sobre los núcleos escolares rurales*. Lima: Ministerio de Educación/Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano de Educación.
- Duarte, Estela. 1949. "El Servicio Social en el Ecuador". Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Durnston, Alan. 2014. "Inocencio Mamani y el proyecto de una literatura indígena en quechua (Puno, Perú, década de 1920)". *A Contracorriente* 11 (3): 218-247.
- "Editorial. El Congreso del Cuzco y las actividades contra el indigenismo". 1949. *América Indígena* 9 (2): 92-104.
- Elias, Norbert. 1987. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 1991. "On Human Beings and their Emotions: a Process-Sociological Essay". En *The Body: Social Process and Cultural Theory*, editado por Mike Featherstone, Mike Hepworth y Bryan S. Turner, 103-125. Londres: Sage.
- 1998. "El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. Un estudio sociológico procesual: el ejemplo del antiguo Estado romano". En *La civilización de los padres y otros ensayos*, editado por Norbert Elias, Vera Weiler, Hermann Korte y Wolfgang Engler, 149-248. Bogotá: Norma.
- Erasmus, Charles. 1969. "El síndrome 'encogido' y el desarrollo de la comunidad". *América Indígena* 39 (1): 228-247.
- Escobar, Arturo. 1995. *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.

- Espín, Teresa. 1965. "La mujer campesina y el desarrollo de la comunidad". Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Espinoza, G. Antonio. 2010. "The origins of the núcleos escolares campesinos or clustered schools for peasants in Peru, 1945-1952". *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas* 4: 1-18.
- Espinoza, Hna. Cecilia. 2012. "Bosquejo biográfico de Madre Laura Montoya Upegui". En *Memorias del Foro Mujer religiosa y pueblos indígenas del Ecuador*, 53-70. Quito: Abya-Yala/Centro de Estudios Interculturales de la Universidad Politécnica Salesiana.
- Featherstone, Mike, Mike Hepworth y Bryan S. Turner, eds. 1991. *The Body: Social Process and Cultural Theory*. Londres: Sage.
- Ferguson, James. 1990. *The Anti-politics Machine: "Development", Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1997. "Anthropology and Its Evil Twin: 'Development' in the Constitution of a Discipline". En *International Development and the Social Science. Essays on the History and Politics of Development Knowledge*, editado por Frederick Cooper y Randall Packard, 150-175. Berkeley: University of California Press.
- Fitzpatrick-Behrens, Susan. 2012. *The Maryknoll Catholic Mission in Peru, 1943-1989: Transnational Faith and Transformation*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Flores Ochoa, Jorge. 2010. "Un proyecto de antropología aplicada. El caso de Cuyo Chico". En *50 años de antropología aplicada en el Perú: Vicos y otras experiencias*, editado por Ralph Bolton, Tom Greaves y Florencia Zapata, 457-477. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Fortún, Julia Elena. 1972. "La mujer aymara en Bolivia". *América Indígena* 32 (3): 935-947.
- Foucault, Michel. 1979. *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- 1991. "Governmentality". En *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, editado por Graham Burchell, Colin Gordon y Peter Miller, 87-104. Chicago: University of Chicago Press.

- Galdames, Luis, y Rodrigo Ruz. 2010. "La Junta de Adelanto y John V. Murra. Dos lecturas sobre el desarrollo andino en el norte de Chile". *Chungara, Revista de Antropología Chilena* 42 (1): 257-270.
- Galdo Pagaza, Raúl. 1962. *El indígena y el mestizo de Vilquechico*. Lima: Instituto Indigenista Peruano.
- Garcés Paz, Hugo, Aristóbulo Vásconez, Luis Carolo Pashin, Nelson Montenegro y Gerardo Guevara. 1965. "El problema indígena del Ecuador en el plano educativo". En *Lenguas indígenas y formación de personal*, editado por Gonzalo Rubio y Atahualpa Martínez, 81-123. Memorias del V Congreso Indigenista Interamericano. T. 2. Quito: Talleres Gráficos Nacional.
- García Blásquez, Raúl, y César Ramón Córdova. 1970. "Bibliografía de los estudios y publicaciones del Instituto Indigenista Peruano (1961-1969)". *América Indígena* 30 (3): 762-827.
- García, Ramón. 1968. "Los factores educativos y culturales en el desarrollo de la comunidad". *América Indígena* 28 (2): 415-424.
- Gay, Peter. 1992. *La educación de los sentidos. La experiencia burguesa. De Victoria a Freud*. Vol. 1, *La educación de los sentidos*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Giraud, Laura. 2006. "El Instituto Indigenista Interamericano y la participación indígena (1940-1998)". *América Indígena* 3 (LXII): 6-34.
- Girvan, David. 1960. *Guía de trabajadores de comunidad*. Quito: Editorial Espejo.
- Girvan, Norman, ed. 1993. *Working Together for Development. D. T. M. Girvan on Cooperatives and Community Development, 1936-1968*. Kingston: Institute of Jamaica Publications.
- Gobierno del Ecuador. 1964. "Decreto Supremo 193". *Registro Oficial* 225.
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO Ecuador/Abya-Yala.
- González, Carmela. 1950. "Estudio de una situación social de un grupo de campesinos". Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- González M., Erel. 1984. *Intervención estatal y cambios en la racionalidad de las economías campesinas. El caso de las comunidades San Vicente y Tumbatu en el Valle del Chota*. Quito: FLACSO Ecuador.
- González, Sergio. 2002. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Gordillo, José M. 2000. *Campesinos revolucionarios en Bolivia: Identidad, territorio y sexualidad en el Valle Alto en Cochabamba, 1952-1964*. La Paz: Programa de Mecanización /Universidad de la Cordillera/Plural Editores/CEP.
- Greco, Monica, y Paul Stenner. 2013. *Emotions: A Social Science Reader*. Nueva York: Routledge.
- Guerrero, Andrés. 2010. *Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura: análisis históricos, estudios teóricos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/FLACSO Ecuador.
- Guevara, Guillermo. 1949. "Cuzco ayer, hoy y mañana". *Perú Indígena* 1 (2): 31-38.
- Gundermann, Hans. 1995. "Acerca de cómo los aymaras aprendieron el castellano (terminando por olvidar el aymara)". *Estudios Atacameños* 12: 97-114.
- 1998. "Comunidad aymara, identidades colectivas y estados nacionales en los albores del s XX". En *A 90 años de los sucesos de la Escuela Santa María de Iquique*, Pablo Artaza, Pedro Bravo, Luis Castro, Luis Galdames, Cristián Gazmuri, Sergio González José Antonio González, Sergio Grez, Bernardo Guerrero, Alberto Harambour, María Angélica Illanes, Pedro Milos, Jorge Núñez Pinto, Juan Panadés, Jorge Pinto, Julio Pinto, Gabriel Salazar, Rigoberto Sánchez, Isabel Torres, Rosa Troncoso y Peter Winn, 153-181. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos /LOM Ediciones/Universidad Arturo Prat.
- Gundermann, Hans, y Héctor González. 2009. "Sujetos sociales andinos, antropología y antropólogos en Chile". *Alpha* 29: 105-122.
- Gupta, Akhil. 1998. *Postcolonial Development. Agriculture in the Making of Modern India*. Durham: Duke University Press.

- Gupta, Akhil. 2012. *Red Tape: Bureaucracy, Structural Violence and Power in India*. Durham: Duke University Press.
- Gustafson, Bret. 2009. *New Languages of the State: Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Durham: Duke University Press.
- Guthrie, Jason. 2015. "The International Labor Organization and the Social Politics of Development, 1938-1969". Tesis doctoral, University of Maryland.
- Guy, Donna. 1998. "Madres vivas, madres muertas. Los múltiples conceptos de la maternidad en Buenos Aires". En *Sexo y sexualidades en América Latina*, editado por Daniel Balderston y Donna Guy, 231-256. Buenos Aires: Paidós.
- Hansen, Thomas, y Finn Stepputat. 2001. "Introduction: States of Imagination". En *States of Imagination: Ethnographic Explorations of the Post-colonial State*, editado por Thomas Hansen y Finn Stepputat, 1-38. Durham: Duke University Press.
- Harper, Richard. 2000. "The Social Organization of the IFM's Mission Work: An Examination of International Auditing". En *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, editado por Marilyn Strathern, 21-53. Londres: Routledge.
- Harris, Olivia. 1986. "Complementariedad y conflicto. Una visión andina del hombre y la mujer". *Allpanchis Phuturinga* 25: 17-42.
- Harvey, Penelope. 1989. *Género, autoridad y competencia lingüística: participación política de la mujer en pueblos andinos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 2005. "The Materiality of State-Effects: An Ethnography of a Road in the Peruvian Andes". En *State Formation. Anthropological Perspectives*, editado por Christina Krohn-Hansen y Knut G. Noutad, 123-141. Londres: Pluto Press.
- Herrera, Gioconda, y Mercedes Prieto. 2007. "Género y nación en América Latina". *Íconos, Revista de Ciencias Sociales* 28: 31-34.
- Herskovits, Melville. 1946. "Problem, Method and Theory in Afroamerican Studies". *Phylon* 7 (4): 337-354.
- Herzfeld, Michael. 1992. *The Social Production of Indifference: Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy*. Chicago: University of Chicago Press.

- Huizer, Gerrit. 1967. "Desarrollo de la comunidad y reforma agraria". *América Indígena* 27 (2) 283-300.
- 1973. "El marco de la desconfianza campesina en América Latina". *Cuadernos Americanos* 32 (189): 27-54.
- Icaza Roldós, José. 1955. "Informe a la Nación. Ministerio de Previsión Social y Trabajo". Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- IEAG (Instituto Ecuatoriano de Antropología y Geografía). 1960. "La Misión Andina en el Ecuador". *América Indígena* 20 (1): 35-51.
- ILO (International Labour Organization). 1953. *Indigenous People. Living and Working Conditions of Aboriginal Populations in Independent Countries*. Studies and Reports New Series, n.º 35. Ginebra: International Labour Organization.
- INP (Instituto Nacional de Previsión) e IEAG (Instituto Ecuatoriano de Antropología y Geografía). 1953. *Una comunidad indígena aculturada, Ilumán. Informe No. 3*. Quito: Instituto Nacional de Previsión.
- Jijón, Helena. 1959. "Iniciación de un trabajo práctico de la organización de comunidad rural y de mejoramiento del hogar en la comuna El Socorro, Provincia de Chimborazo". Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Jimeno, Myriam. 2004. "La vocación crítica de la antropología latinoamericana". *Maguaré* 18: 33-58.
- Juez, Julián. 1969. "La educación rural en el Departamento de Arica". *Boletín Informativo Sociedad Chilena de Planificación y Desarrollo* 36: 147-165.
- Keller, Carlos. 1946. *El Departamento de Arica*. Santiago de Chile: Zig-Zag.
- Krupa, Christopher. 2010. "State by Proxy: Privatized Government in the Andes". *Comparative Studies in Society and History* 52 (2): 319-350.
- Krupa, Christopher, y David Nugent. 2015. "Off-Centered States: Rethinking State Theory". En *State Theory and Andean Politics: New Approaches to the Study of Rule*, editado por Christopher Krupa y David Nugent, 1-32. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Krupa, Christopher, y Mercedes Prieto. 2015. "Corpus mysticum estatal o ¿cómo podemos pensar el estado en América Latina hoy?". *Íconos, Revista de Ciencias Sociales* 52: 11-17. <http://hdl.handle.net/10469/6939>.

- Labastida, Horacio. 1967. "El desarrollo de la comunidad en América Latina". *Revista Mexicana de Sociología* 29 (1) 53-68.
- La Defensa de Arica*. 1964a. "Carabineros amigos de la cigüeña", 7 de abril: 3.
- 1964b. "Carabineros resolverá grave problema asistencial de los pueblos del interior", 27 de abril: 4.
- 1964c. "Notables resultados está rindiendo en Arica el Plan Indigenista Andino", 22 de junio: 4.
- 1964d. "Patrullaje con mensaje de solidaridad hará cuerpo de Carabineros el 27", 8 de abril: 4.
- 1964e. "Soldados de la paz", 27 de abril: 3.
- 1964f. "Zonas rurales cordilleranas contarán con puestos de socorro", 4 de junio: 4.
- Laqueur, Thomas. 1994. *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Larson, Brooke. 2004. *Trials of Nation Making. Liberalism, Race, and Ethnicity in the Andes, 1810-1910*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2011. "Forging the Unlettered Indian: the Pedagogy of Race in the Bolivian Andes. En *Histories of Race and Racism: the Andes and Mesoamerica from Colonial Times to the Present*, editado por Laura Gotkowitz, 134-158. Durham: Duke University Press.
- Lasso, Marixa. 2007. *Myth of Harmony: Race and Republicanism in the Age of Revolution, Colombia, 1795-1831*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Leal, Joselin. 2015. "Representación del territorio simbólico y cultural de la comunidad de Chapiquiña en el Norte Grande de Chile". Memoria, Universidad de Tarapacá.
- Leonard, Olen. 1966. *El cambio económico y social en cuatro comunidades del Altiplano de Bolivia*. México D. F.: Instituto Indigenista Interamericano.
- Li, Tania Murray. 2005. "'The State' and Failed Schemes". *American Anthropologist* 107 (3): 383-394.
- Linton, Ralph. 1936. *The Study of Man: An Introduction*. Nueva York: D. Appleton-Century.
- Lockwood, Agnese. 1956. *Indian of the Andes. Technical Assistance on the Altiplano*. Nueva York: Carnegie Endowment for International Peace.

- Lomnitz, Claudio. 2001. *Deep Mexico, Silent Mexico. An Anthropology of Nationalism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- López Taverne, Elvira. 2012. *El proceso de construcción estatal en Chile. Hacienda pública y burocracia (1817-1860)*. Santiago de Chile: Dibam.
- Loza, Carmen Beatriz. 2012. *Las compañeras en el alumbrar. Despejando la penumbra en el arte obstétrico, Bolivia, 1837-2012*. La Paz: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Lyons, Barry J. 2001. "Religion, Authority, and Identity: Intergenerational Politics, Ethnic Resurgence, and Respect in Chimborazo, Ecuador". *Latin American Research Review* 36 (1): 7-48.
- Maldonado Astudillo, María de Jesús. 1966. "Estudio comparativo socio económico de la comunidad La Rinconada, dentro de la Provincia de Imbabura". Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Mallon, Florencia. 2005. *Courage Tastes of Blood. The Mapuche Community of Nicolás Ailío and the Chilean State, 1906-2001*. Durham: Duke University Press.
- Mamani Condori, Carlos. 1991. *Taracu 1866-1935. Masacre, guerra y renovación en la biografía de Eduardo Nina Quispi*. La Paz: Ediciones Aru Wuri.
- 2013. *La reforma en la educación de 1955. El Código de la Educación Boliviana de 1955 como instrumento de desnaturalización del indio y su consecuente conversión en ciudadano aparte*. La Paz: Colección Pedagógica Plurinacional/Ministerio de Educación.
- Mamani, Dánisa. 1999. "Tenencia de la tierra: asentamientos de aymará en Molinos y Pampa Algodonal". Seminario, Universidad de Tarapacá.
- Mannarelli, Maria Emma. 1999. *Limpias y Modernas. Género, higiene y cultura en la Lima del Novecientos*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Mansilla, H. C. Felipe. 2003. "La Revolución Nacional de 1952 en Bolivia: un balance crítico". *Temas Sociales* 24: 102-113.
- Marchant, Marianne, y Jane Parpart. 2003. "Exploding the Canon: An Introduction/ Conclusion". En *Feminism/Postmodernism/Development*, editado por Marianne Marchand y Jane Parpart, 1-21. Londres: Routledge.

- María Regina [Hermana]. 1958. "El problema indígena en el Ecuador". Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Márquez de Duarte, Alicia. 1949. *Esfuerzo social-económico de la mujer india*. Lima: Lumen.
- Márquez Molina, Sergio. 1967. *Patrullajes en el altiplano chileno*. Santiago de Chile: Orbe.
- Martínez, Héctor. 1961. *Enfermedad y medicina en Pillapi*. Lima: Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social.
- 1963. "Compadrazgo en una comunidad indígena altiplánica". *Perú Indígena* X (22-23): 19-27.
- 1965. "Los promotores sociales en los programas de integración". *América Indígena* 25 (2): 245-256.
- 1991. *Reforma agraria peruana: las empresas asociativas altoandinas*. Lima: Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación.
- Martínez, Héctor, y Samaniego, Carlos. 1978. "Política indigenista en el Perú 1946-1969". En *Campesinado e indigenismo en América Latina*, Enrique Valencia, Francisco Rhon, Arturo Warman, Carlos I. Degregori, Guillermo Bonfil, Carlos Samaniego, Héctor Martínez, Adolfo Figueroa y Mariano Valderrama, 147-177. Lima: Ediciones CELATS.
- Martínez, José Luis. 1994. "Relaciones y negociaciones entre las sociedades indígenas de la región atacameña, y el Estado y la sociedad chilenos. Siglos XIX y XX". *Proposiciones* 24: 201-207.
- Maurel, Chloé. 2011. "Le Programme indien-andin des Nations unies (années 1950-1960)". *Cahiers des Amériques latines* 67: 137-161.
- Mauss, Marcel. (1925) 1990. *The Gift. Forms and Functions of Exchange in Archaic Societies*. Nueva York: WW Norton.
- Mayorga, Fernando. 1985. *El discurso del nacionalismo revolucionario*. Cochabamba: Institución Financiera para el Desarrollo.
- Memoria del V Congreso Indigenista Interamericano. 1964. *Acta final*. T. 5. Quito: Instituto Indigenista Interamericano/Editorial Universitaria.
- 1965. "Resoluciones y conclusiones. La mujer indígena frente a los planes y programas de desarrollo". En *La mujer indígena, plástica indígena y discursos*. T. 4, 14-18. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.

- Mencías, Jorge. 1962. *Estudio de la elevación socio-cultural y religiosa del indio*. Madrid: FERES.
- Mendieta, Pilar. 2010. *Entre la alianza y la confrontación. Pablo Zárate Willka y la rebelión indígena de 1899 en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.
- Métraux, Alfred. 1962. "Incas of today". *Correo de la UNESCO* 15: 15-21.
- 1969. *The History of the Incas*. Nueva York: Pantheon Books/A Division of Random House.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas. 1963. *Informe. Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen*. Lima: Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas.
- Misión Andina. 1956. *Tejidos indígenas ecuatorianos*. Quito: Misión Andina del Ecuador.
- 1962. *Informe de actividades. Trimestre octubre-diciembre de 1962*. Quito: Misión Andina del Ecuador.
- 1964. *Seis años de trabajo de la Misión Andina*. Quito: Misión Andina del Ecuador.
- 1966. *Reglamento interno*. Quito: Misión Andina del Ecuador.
- 1967a. *Experiencias sobre vivienda rural en Ecuador*. Preparado por J. R. Pasquel y presentado en el Seminario Mundial de vivienda rural y servicios comunales en abril de 1967 en Maracay-Venezuela. Quito: Misión Andina del Ecuador.
- 1967b. *Informe de actividades abril-junio 1967*. Quito: Misión Andina del Ecuador.
- 1969b. *Proyecto de integración del campesinado. Préstamo No. 55/tffEC. Informe final. Diciembre 1969*. Quito: Misión Andina del Ecuador.
- Mitchell, Timothy. (1991) 2006. "Society, Economy, and the State Effect." En *The Anthropology of the State. A Reader*, editado por Adradhana Sharma y Akhil Gupta, 169-186. Oxford: Blackwell Publishing.
- 2002. *Rule of Experts. Egypt, Techno-Politics, Modernity*. Berkeley: University of California.
- Mohanty, Chandra Talpade. (1984) 2003. "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses". En *Feminist Postcolonial Theory. A Reader*, editado por Reina Lewis y Sara Mills, 49-73. Nueva York: Routledge.

- Mohanty, Chandra Talpade. 2011. "‘Under Western Eyes’ Revisited". En *The Women, Gender and Development Reader*, editado por Nalin Visvanathan, Lynn Duggan, Nan Wiegersma y Laurie Nisonoff, 394-401. Winnipeg: Fernwood Publishing/Zed Books.
- Mooney, Jadwiga. 2009. *The Politics of Motherhood. Maternity and Women's Rights in Twentieth-Century Chile*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Moore, Lawrence. 1969. "Conceptos y métodos de evaluación en los programas de desarrollo de la comunidad". *Boletín Informativo Sociedad Chilena de Planificación y Desarrollo* 36: 27-43.
- Moreno Cebrián, Alfredo, y Nuria Sala i Vila. 2005. "Una aproximación a la corrupción política virreinal. La confusión entre lo público y lo privado en el Perú de Felipe V". *Histórica* 29 (1): 69-105.
- Morong, Germán. 2014. "De la historiografía nacional a la historia de los bordes. Violencia epistémica y emergencia de lo subalterno en el contexto de la chilenización del norte grande; siglos XIX-XX". En *Tiempos violentos. Fragmentos de historia social en Arica*, compilado por Alberto Díaz, Rodrigo Ruz y Luis Galdames, 11-22. Arica: Universidad de Tarapacá.
- MPS (Ministerio de Previsión Social). 1951. *Escuela Nacional de Servicio Social*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Nash, June. 1986. "A Decade of Research on Women in Latin America". En *Women and Change in Latin America*, editado por June Nash y Helen Safa, 3-21. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Neef, Max. 1986. *Economía descalza. Señales desde el Mundo Invisible*. Buenos Aires: Editorial Nordan.
- Nugent, David. 1997. *Modernity at the Edge of Empire. State, Individual and Nation in the Northern Peruvian Andes, 1885-1935*. Stanford: Stanford University Press.
- Nugent, Guillermo. 2010. *El orden tutelar. Sobre las formas de autoridad en América Latina*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.
- Núñez del Prado, Daisy Irene. 1975. "El poder de decisión de la mujer quechua andina". *América Indígena* 35 (3): 623-630.
- Núñez del Prado, Óscar. 1973. *Kuyo Chico. Applied Anthropology in an Indian Community*. Chicago: The University of Chicago Press.

- OIT (Organización Internacional del Trabajo). 1951. "Primera reunión de la Comisión de expertos en trabajo indígena". *Revista Internacional del Trabajo* 44 (1): 1-596.
- 1962. "El papel de los promotores sociales en la base de acción de Puno del Programa Andino". *Revista Internacional de Trabajo* 66 (3): 1-15.
- Ortega, Marietta. 1998. *By Reason or by Force. Islugueño Identity and Chilean Nationalism*. Tesis doctoral, University of Cambridge.
- Ortiz Vergara, Pedro. 1965. *Las subculturas peruanas*. Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen. Serie Monográfica, n.º 16. Lima: Ministerio de Trabajo y Asuntos Indígenas.
- Pacino, Nicole. 2015. "Creating Madres Campesinas: Revolutionary Motherhood and the Gendered Politics of Nations Building in 1950s Bolivia". *Journal of Women's History* 27 (1): 62-87.
- Paredes Espinosa, María Esther. 1966. "El Servicio Social y los problemas morales y sociales de la familia campesina. Estudio de la comunidad La Rinconada". Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Parker, Franklin. 1962. "African Community Development and Education in Southern Rhodesia, 1920-1935". *International Review of Mission* 51 (203): 335-347.
- Parra, Antonio. 1969. *Plan nacional de medicina rural*. Quito: Ministerio de Salud Pública.
- Patch, Richard. 1955. "The Bolivian Altiplano", acceso el 2 de febrero de 2015, www.icwa.org/txtArticles/RWP-6.htm.
- Pateman, Carol. (1998) 2006. "The Patriarchal Welfare State". En *The Welfare State Reader*, editado por Christopher Pierson y Francis G. Castels, 134-151. Cambridge: Polity Press.
- Patterson, Thomas. 2001. *A Social History of Anthropology in the United States*. Nueva York: Berg.
- Pinilla, Antonio. 1952. "Los núcleos escolares rurales en el Perú". *América Indígena* 12 (3): 225-234.
- Platt, Tristan. 1975. "Experiencia y experimentación: los asentamientos andinos en las cabeceras del valle de Azapa". *Chungara, Revista de Antropología Chilena* 5: 33-60.

- Podestá Arzubíaga, Juan. 2004. *La invención de Tarapacá. Estado y desarrollo regional en Chile*. Iquique: Universidad Arturo Prat.
- Poole, Deborah. (2004) 2009. "Justicia y comunidad en los márgenes del estado peruano". En *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/ sobre América Latina*, compilado por Pablo Sandoval, 599-636. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Pribilsky, Jason. 2010. "El desarrollo y el 'problema indígena' en los Andes durante la Guerra Fría: indigenismo, ciencia y modernización en el Proyecto Perú – Cornell en Vicos". En *50 años de antropología aplicada en el Perú: Vicos y otras experiencias*, editado por Ralph Bolton, Tom Greaves y Florencia Zapata, 153-192. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Prieto, Mercedes. 1978. "Condicionamientos de la movilización campesina; el caso de las haciendas Olmedo, Ecuador (1926-1948)". Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- 2004. *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial 1895-1950*. Quito: FLACSO Ecuador/Abya-Yala
- 2008. "Rosa Lema y la misión cultural ecuatoriana indígena a Estados Unidos". En *Galo Plaza y su época*, editado por Carlos de la Torre y Mireya Salgado, 157-191. Quito: FLACSO Ecuador/Fundación Galo Plaza.
- 2015. *Estado y colonialidad. Mujeres y familias quichuas de la Sierra del Ecuador, 1925-1975*. Quito: FLACSO Ecuador
- Prieto, Mercedes, Andrea Pequeño, Clorinda Cominao, Alejandra Flores y Gina Maldonado. 2010. "Respect, Discrimination, and Violence: Indigenous Women in Ecuador, 1990-2007". En *Women's Activism in Latin America and the Caribbean. Engendering Social Justice, Democratizing Citizenship*, editado por Elizabeth Maier y Nathalie Lebon, 203-217. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Quiroz, Diego, Alberto Díaz, Luis Galdames y Rodrigo Ruz. 2011. "Campesinos andinos y políticas agrarias durante la Junta de Adelanto de Arica (Azapa, Lluta y la precordillera, 1959-1976)". *IDESIA* 29 (2): 157-168.
- Quiroz, Diego, y Carlos Toloza. 2010. "El proceso de modernización y la agencia de las comunidades campesinas andinas durante el período de la Junta de Adelanto de Arica, 1958-1976". Tesis de grado, Universidad de Tarapacá.

- Quisaguano, Paulina. 2012. *Lucha por significados. Mujeres indígenas, políticas públicas y prácticas médicas en el parto*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Radcliffe, Sarah, ed. 2006. *Culture and Development in a Globalizing World. Geographies, actors and paradigms*. Nueva York: Routledge.
- Radcliffe, Sarah, Nina Laurie y Robert Andolina. 2006. "La transnacionalización del género y el replanteamiento del desarrollo indígena andino". En *Las displicencias de género en los cruces del siglo pasado al nuevo milenio en los Andes*, compilado por Nina Laurie y María Esther Pozo, 51-95. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón/Centro de Estudios Superiores Universitarios.
- Radcliffe, Sarah, y Andrew Webb. 2015. "Subaltern Bureaucrats and Post-colonial Rule: Indigenous Professional Registers of Engagement with the Chilean State". *Comparative Study in Society and History* 57 (1): 248-273.
- Ramírez, Alejandra, coord. 2008. *Escuelas y procesos de cambio*. Cochabamba: Agencia Sueca de Cooperación Internacional/Dirección de Investigación Científica y Tecnológica/ Centro de Estudios Superiores Universitarios.
- Ramos, Remberto, y Luis Callisaya. 2010. "Estudio paisajísticos e histórico de la hacienda Pillapi. Siglos XIX-XX". En *Repensando el mestizaje. Anales de la XII reunión anual de Etnología*. La Paz 18, 19, 20 y 21 2009; anales de la I reunión anual de Etnología. Sucre 27 y 28 de agosto 2009, 111-125. La Paz: Museo Nacional de Etnografía y Folklore.
- Rénique, José Luis. 2004. *La batalla por Puno. Conflicto agrario y nación en los Andes peruanos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/Centro Peruano de Estudios Sociales/Casa de Estudios del Socialismo.
- Rens, Jef. 1961. "El Programa Andino". *Revista Internacional del Trabajo* 64 (6): 1-49
- 1963. "Evolución y perspectivas del Programa Andino". *Revista Internacional del Trabajo* 68 (6): 1-19.
- 1983. *Le Programme Andin: Contribution de l'OIT à un Project-Pilote de Coopération Technique Multilatérale*. Bruselas: Établissements Émile Bruylant.

- República de Bolivia. 1955. *Censo Demográfico 1950*. La Paz: Editorial Argote.
- 1956. “Decreto Supremo No. 4301 del 26 de enero de 1956”. *Gaceta Oficial de Bolivia* No. GOB-61, acceso el 20 diciembre de 2014, <http://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-supremo-4301-del-26-enero-1956/>.
- República de Chile. 1956. *XII Censo general de población y de vivienda. Levantado el 24 de abril de 1952*. T. I, Resumen del país. Servicio Nacional de Estadística y Censos, Santiago de Chile.
- República del Ecuador. Ministerio de Educación Pública. 1959. *Programas para las escuelas rurales y semi-urbanas*. Quito: Departamento Editorial de Educación. PUCE. Publicado
- República del Ecuador. 1960. *Primer Censo de Población del Ecuador, 1950. Resumen de características*. Vol. único. Quito: Ministerio de Economía.
- República del Perú. 1947. *Censo Nacional de Población de 1940*. Vol. I. Lima: Imprenta Torres Aguirre.
- Revollo Quiroga, Marcela. 2001. *Mujeres bajo prueba. La participación electoral de las mujeres antes del voto universal, 1938-1949*. La Paz: Eureka Ediciones.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 1985. “Apuntes para una historia de las luchas campesinas en Bolivia (1900-1978)”. En *Historia política de los campesinos latinoamericanos*, vol. 3, coordinado por Pablo González Casanova, 146-207. México D. F.: Siglo XXI Editores/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- 1986. ‘Oprimidos pero no vencidos’. Luchas del campesinado aymara y quechwa de Bolivia, 1900-1980. Ginebra: Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social.
- 2007. *Violencia e interculturalidad: paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy*. La Paz: Taller Violencia e Interculturalidad.
- 2010. “The Notion of “Rights” and the Paradoxes of Postcolonial Modernity: Indigenous Peoples and Women in Bolivia”. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences* 18 (2): 29-54.
- Rivera, Mario. 1972. “A manera de introducción: hacia una política de desarrollo integral del departamento de Arica”. *Chungara, Revista de Antropología Chilena* 1(2): 11-16.

- Robles, Román. 2002. *Legislación peruana sobre comunidades campesinas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez Ostría, Gustavo. 2012. *Morir matando: poder, guerra e insurrección en Cochabamba, 1781-1812*. Santa Cruz: El País.
- Rodríguez-Piñero, Luis. 2005. *Indigenous Peoples, Postcolonialism, and International Law. The ILO Regime (1919-1989)*. Florencia: Departamento de Leyes del European University Institute.
- Rosas, Claudia. 2004. “Madre sólo hay una. Ilustración, maternidad y medicina en el Perú del siglo XVIII”. *Anuario de Estudios Americanos* 61 (1): 103-138.
- Ross, Eric. 2005. “Anthropology, the Cold War and the Myth of Peasant Conservatism”. *ISS Working Paper Series-General Series* 404: 1-44.
- Roseberry, William. 1998. “Social Fields and Cultural Encounters”. En *Close Encounters of Empire. Writing the Cultural History of U.S.-Latin American relations*, editado por Gilbert M. Joseph, Catherine C. Legrand y Ricardo D. Salvatore, 515-524. Durham: Duke University Press.
- Rubio Orbe, Gonzalo. 1956. *Punyaró: Estudio de Antropología Social y Cultural de una comunidad indígena y mestiza*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Rubio Orbe, Gonzalo, y Atahualpa Martínez, eds. 1965. *Procesos de integración*. Memorias del V Congreso Indigenista Interamericano. T. 1. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- Ruiz Bravo, Patricia. 2005. “El desarrollo visto desde las mujeres campesinas: discursos y resistencias”. En *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, coordinado por Daniel Mato, 71-88. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ruz, Rodrigo, y Alberto Díaz. 2011. “Estado chileno y comunidad indígena: presión y conflicto sobre tierras de uso colectivo en el espacio precordillerano de Arica: Putre 1880-1935”. *Estudios Atacameños* 42: 173-188.
- Salazar Benítez, Octavio. 2013. *Masculinidades y ciudadanía Los hombres también tenemos género*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Salazar, Gabriel. 2006. *Construcción de Estado en Chile (1800-1837). Democracia de los “pueblos”. Militarismo ciudadano. Golpismo oligárquico*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.

- Salgado, Mireya. 2008. "Galo Plaza Lasso: la posibilidad de leer el paradigma desarrollista desde una apropiación reflexiva". En *Galo Plaza y su época*, editado por Carlos de la Torre y Mireya Salgado, 117-156. Quito: FLACSO Ecuador/Fundación Galo Plaza.
- Sanjinés, Javier. 2005. *El espejismo del mestizaje*. La Paz: Instituto Francés de Estudios Andinos/Embajada de Francia/ Fundación para la Investigación Estratégica en Bolivia.
- Sanjinés Goitia, Julio. 2001. *Tres generaciones al servicio de Bolivia y su Ejército*. La Paz: SPI.
- Santiana, Roberto. 1983. *Campesinado indígena y desafío de la modernidad*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- Sassen, Saskia. 2006. *Territory, Authority, Rights: From Medieval to Global Assemblages*. Princeton: Princeton University Press.
- Scott, Catherine V. 2011. "Tradition and Gender in Modernization Theory". En *The Postcolonial Science and Technology Studies Reader*, editado por Sandra Harding, 290-309. Durham: Duke University Press.
- Scott, James. 1998. *Seeing like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. New Haven: Yale University Press.
- Sharma, Aradhana, y Akhil Gupta. 2006. "Rethinking Theories of the State in an age of Globalization". En *The Anthropology of the State. A Reader*, editado por Aradhana Sharma y Akhil Gupta, 1-42. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schweng, Lorand. 1962. "An Indian Development Project in Bolivia". *América Indígena* 12 (2): 155-168.
- Smart, Alan. 1993. "Gifts, Bribes, and Guanxi: A Reconsideration of Bourdieu's Social Capital". *Cultural Anthropology* 8 (3): 388-408.
- Soliz, Carmen. 2017. "'Land to the Original Owners': Rethinking the Indigenous Politics of the Bolivian Agrarian Reform". *Hispanic American Historical Review* 97 (2): 259-296.
- Soruco, Ximena. 2011. *La ciudad de los cholos. Mestizaje y colonialidad en Bolivia, siglo XIX y XX*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andino / Fundación para la Investigación Estratégica en Bolivia.

- Soto, Daniel. 2014. "Tácticas de resistencia peruana durante la chilениzación de los altos de Arica. Discurso oculto, fiestas y manifestaciones populares (1900-1929)". En *Tiempos violentos. Fragmentos de historia social en Arica*, compilado por Alberto Díaz, Rodrigo Ruz y Luis Galdames, 129-142. Arica: Universidad de Tarapacá.
- Stefanini, Silveria. s.f. "La enseñanza de la alimentación en la Escuela Rural". Quito: Instituto Nacional de Nutrición/ Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura /Misión Andina.
- Stefanoni, Pablo. 2010. *Qué hacer con los indios... Y otros traumas irresueltos de la colonialidad*. La Paz: Plural Editores.
- Stephen Urbanski, Edmund. 1962. "The Development of Andean America". *Current History* 42 (246): 96-103, 115.
- Stephenson, Marcia. 2010. *Gender and Modernity in Andean Bolivia*. Austin: Texas University Press.
- Stepputat, Finn. 2001. "Urbanizing the Countryside: Armed Conflict, State Formation, and the Politics of Place in Contemporary Guatemala". En *States of Imagination. Ethnographic Explorations of the Postcolonial State*, editado por Thomas Blom Hansen y Finn Stepputat, 284-312. Durham: Duke University Press.
- Steward, Julian. 1949. *Handbook of South American Indians. The Comparative Ethnology of the South American Indians*, editado por Julian Steward, vol. 5. Washington D. C.: Government Printing Office.
- Stolcke, Verena. 2000. "¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad...y la naturaleza para la sociedad?". *Política y Cultura* 14: 25-60.
- Talavera, María Luisa. 2011. *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia, 1899-2010*. La Paz: Fundación para la Investigación Estratégica en Bolivia.
- Tarso, Paulo de. 1969. "Aspectos del desarrollo de la comunidad en Chile". *Boletín Informativo Sociedad Chilena de Planificación y Desarrollo* 36: 18-26.
- Terán, Rosmarie, y Guadalupe Soasti. 2006. "La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador 1930-1950". *Procesos* 23: 39-55.

- Ticona, Esteban, y Xavier Albó. 1997. *Jesús de Machaga: la marka rebelde*. Vol. 3, *La lucha por el poder comunal*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado/ Centro de Documentación e Información.
- Ticona, Esteban, comp. 2004. *Los Andes desde los Andes. Aymaranakanq, qhichwanakana yatxatapiwa*. La Paz: Ediciones Yachaywasi.
- 2010. *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.
- Toro, Heine Mix. 1964. “Mis patrias Chile”. *La Defensa de Arica*, 3 de abril: 3.
- Torre Carlos de la, y Mireya Salgado. 2008. “Introducción”. En *Galo Plaza y su época*, editado por Carlos de la Torre y Mireya Salgado, 11-28. Quito: FLACSO Ecuador/ Fundación Galo Plaza Lasso.
- Trabucco, Eduardo. 1966. *La Junta de Adelanto de Arica*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Tschopik, Harry Jr. 1968. *Magia en Chucuito: los Aymara del Perú*. México D. F.: Instituto Indigenista Interamericano.
- Tudela, Patricio. 1993. “Chilenización y cambio ideológico entre los aymaras de Arica (1883-1930)”. *Revista Chilena de Antropología* 12: 201-231.
- Urzúa, Luis. 1957. *Arica, puerta nueva. Historia y folklore*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Valega, José. 1953. “El problema de la educación del indio”. *Perú Indígena* 12: 29-41.
- Van Crowder, Loy. 1991. “Extension for Profit: Agents and Sharecropping in the Highlands of Ecuador”. *Human Organization* 50 (1): 39-42.
- Van Valen, Gary. 2013. *Indigenous Agency in the Amazon: The Mojos in Liberal and Rubber-boom, Bolivia, 1842-1932*. Tucson, Arizona: University of Arizona Press.
- Vásquez, Beatriz. 1974. “La mujer indígena”. *América Indígena* 34 (3): 663-675.
- Vásquez, Beatriz, y Gladys Villavicencio. 1965. “La mujer indígena frente a los programas de desarrollo”. En *La mujer indígena, plástica indígena y discursos*, 3-18. Memorias del V Congreso Indigenista Interamericano. T. 4. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.

- Vásquez, Mónica. 2013. *Pluralismo médico y parto biomédico en la maternidad Isidro Ayora de Quito*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Véliz, Claudio. 1980. *The Centralist Tradition in Latin America*. Princeton: University of Princeton Press.
- Verdum, Ricardo. 2006. “Etnodesenvolvimiento: nova/velha utopia do indigenismo”. Tesis doctoral, Universidad de Brasilia.
- Vergara, Jorge Iván, Hans Gundermann y Rolf Foerster. 2013. *Estado, conflicto étnico y cultura: estudios sobre pueblos indígenas en Chile*. Antofagasta: Quillqa/Universidad Católica del Norte-Universidad de Antofagasta.
- Villafuerte, Piedad. 1948. “El problema indígena”. Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Villavicencio, Gladys. 1968. “Efectos del avance tecnológico sobre la organización de las comunidades indígenas”. *América Indígena* 28 (4): 947-961.
- Villavicencio, Gladys, y Ligia Granados. 1960. “Acciones y reacciones de los indígenas del Chimborazo frente al trabajo de la Misión Andina”. Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador.
- Wade, Peter, Carlos López, Eduardo Restrepo y Ricardo Ventura. 2014. *Mestizo Genomics. Race Mixture, Nation and Science in Latin America*. Durham, Londres: Duke University Press.
- Wandenberg I., Aida. 1959. “Rol de la trabajadora social en la enseñanza de educación para el hogar escuela y comunidad”. Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Weber, Max. (1922) 1977. *Economía y sociedad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weismantel, Mary. 1998. *Food, Gender and Poverty in the Ecuadorian Andes*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Wormald, Alfredo. 1962. *Frontera norte*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.
- 1966. *El mestizo en el departamento de Arica*. Santiago de Chile: Universidad del Norte.
- Zapata, Antonio. 2013. *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956*. Lima: Derrama Magisterial.

- Zárate, María Soledad. 2007. "De partera a matrona. Hacia la asistencia profesional del parto en Chile en el siglo XIX". *Calidad de la Educación* 27: 283-297.
- Zavaleta Mercado, René. 2013. *Obras completas*. T. I. La Paz: Plural Editores.
- Zegarra, Margarita. 2014. "La construcción de la madre y de la familia sentimental. Una visión del tema a través del *Mercurio Peruano*". *Historia* 25 (1): 161-207.
- 2009. "Dora Mayer, los indígenas y la nación peruana a inicios del s. XX". *Anuario de Estudios Americanos* 66 (1): 251-288.

Entrevistas

- Alanoca, Nancy, asistente social del Plan Andino, entrevista realizada por Mercedes Prieto en Chile, 15 de abril de 2015.
- Arze Quintanilla, Oscar, ex director del Instituto Indigenista Interamericano, entrevista realizada por María Lourdes Zabala en Bolivia, el 24 de septiembre de 2012 y el 15 de enero de 2013.
- Ati, Petrona, de la comunidad Calerita Baja en Chimborazo, entrevista realizada por Luis Alberto Tuaza en Ecuador, 5 de mayo de 2011.
- Campos, Rubén y Alejandro Olivares, maestros de escuelas de los pueblos del interior de Arica, entrevista realizada por Mercedes Prieto en Chile, 4 de mayo de 2015.
- Flores, Luciano, Subdelegado de Belén, entrevista realizada por Joselin Leal, el 09 de junio de 2015.
- Fonseca, Isabel, hermana Laurita, entrevista realizada por Luis Alberto Tuaza en Ecuador, 25 de abril de 2011.
- Haro, Aida, trabajadora social de la MAE, entrevista realizada por Carolina Páez y Mercedes Prieto en Ecuador, 15 de marzo de 2011.
- Lema, María Carmen, auxiliar de enfermería de la MAE en Imbabura, entrevista realizada por Carolina Páez en Ecuador, 25 de abril de 2011.
- Lema, Matilde, auxiliar de enfermería de la MAE en Imbabura, entrevista realizada por Carolina Páez en Ecuador, 5 de abril de 2011.

- León, Juan, funcionario administrativo de la MAE, entrevista realizada por Carolina Páez en Ecuador, 16 de marzo de 2011.
- Mauricio, Vicente, Inspector de caminos de Chapiquiña, entrevista realizada por Joselin Leal, 13 de junio de 2015.
- Medina, Marcelina, pobladora de Chapiquiña, entrevista realizada por Joselin Leal, 08 de junio de 2015.
- Morales, Josefina, enfermera del Servicio Nacional de Salud, entrevista realizada por Mercedes Prieto en Chile, 15 de mayo de 2015.
- Ocaña, Pascuala, pobladora de Chapiquiña, entrevista realizada por Joselin Leal, 27 de junio de 2015.
- Orquera, Laura, funcionaria de salud de la Misión Andina, entrevista realizada en 2011.
- Pérez, Lidia, pobladora de Chapiquiña, entrevista realizada por Mercedes Prieto, 12 de mayo de 2015.
- Sanjinés Goitia, Julio, familiar de propietarios de Pillapi, entrevista realizada por María Lourdes Zabala en Bolivia, 26 de septiembre de 2013.
- Sisa, Isabel, de la comunidad de Rumicruz de la zona de la Moya, entrevista realizada por Luis Alberto Tuaza en Ecuador, 26 de abril de 2011.
- Tejos, Adriana, mejoradora del hogar del Plan Andino, entrevista realizada por Mercedes Prieto en Chile, 21 de abril de 2015 y 5 de mayo de 2015.
- Toaza, María, de la comunidad de Rumicruz de la zona de la Moya, entrevista realizada por Luis Alberto Tuaza en Ecuador, 23 de mayo de 2011.
- Vela, Jaime, funcionario directivo de la MAE, entrevista realizada por Carolina Páez y Mercedes Prieto en Ecuador, 15 de marzo de 2011.
- Vela, Jaime, jefe de misión en el Plan Andino, entrevista realizada por Mercedes Prieto y Verónica Guaján en Ecuador, 2 de marzo de 2015 y 21 de julio de 2015.
- Villavicencio, Gladys, trabajadora social de la MAE, entrevista realizada por Carolina Páez y Mercedes Prieto en Ecuador, 12 de abril de 2012.

Autoras

Mariaemma Mannarelli

Historiadora y profesora de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtuvo su doctorado en Columbia University. Entre otros libros, ha publicado *Pecados públicos. La ilegitimidad en Lima siglo XVII* (1993); *Hechiceras beatas y expósitas. Mujeres y poder inquisitorial en Lima* (1998); *Limpias y modernas. Género, cultura e higiene en la Lima del Novecientos* (1999) y *Las mujeres y sus propuestas educativas (1870-1930)*, Vol. 9 de la colección *Historia del pensamiento educativo* (2013). Sus artículos versan sobre temas afines. Ha obtenido la beca Fulbright, la John Simon Guggenheim Foundation y la Edward Laroque Tinker. Ha sido profesora visitante en varias universidades extranjeras.
mannarelli11@gmail.com

Carolina Páez

Profesora agregada de la Escuela de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Es autora de *Travestismo urbano: género, sexualidad y política* (2010). Actualmente se encuentra realizando sus estudios doctorales en University College London. Su investigación doctoral es una exploración de los vínculos entre violencia sexual y violencia reproductiva en el caso de las niñas-madres en Ecuador. lacaropaez@yahoo.com.

Mercedes Prieto

Profesora investigadora del Departamento de Antropología, Historia y Humanidades de FLACSO Ecuador. Realizó su doctorado en Antropología con una opción interdisciplinaria en Historia en la Universidad de la Florida. Su investigación actual explora la historia del desarrollo y la formación de los estados en la región andina durante el siglo XX. Su más reciente publicación es *Estado y colonialidad. Mujeres y familias quichuas de la sierra del Ecuador, 1925-1975* (2015). Ha sido investigadora visitante en el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Cambridge, en el Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas de Chile, en el Instituto Kellogg para Estudios Internacionales, entre otros. mprieto@flacso.edu.ec.

María Lourdes Zabala Canedo

Socióloga, con una Maestría en Ciencias Políticas, con mención en Estudios Comparados Andinos por FLACSO Ecuador. Docente de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Su campo de investigación está centrado en los movimientos sociales de mujeres en Bolivia, sus relaciones con el estado, sus prácticas relativas a la construcción de ciudadanía y su participación en las transformaciones societales del último siglo. Ha publicado *Mineras, cholas y feministas en la democratización Boliviana 1977-1994* (1995); *Mujeres, cuotas y ciudadanía en Bolivia* (1998); *Vivir divididos. Fragmentación urbana y segmentación social en Cochabamba* (en colaboración) (2009) y *Trayectorias electorales. Participación política de las mujeres en la democracia boliviana* (2014). En el libro *Detrás del cristal con que se mira: mujeres de Cochabamba, órdenes normativos e interlegalidad* (2009) indaga el vínculo entre la práctica de la justicia comunitaria, el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres y las relaciones de poder. yarabol@yahoo.es

Este libro se terminó de
imprimir en octubre de 2017
en Editorial Fraga
Quito-Ecuador



Un análisis brillante, impecablemente sustentado, de las formas peculiares en que el Programa Indigenista Andino contribuyó a sugerir el pensamiento y las prácticas de desarrollo que penetraron el tejido de la formación de los estados andinos. El enfoque del libro abre una clara ventana hacia los regímenes transnacionales de bienestar que prosperaron a mediados del siglo XX y hacia los aparatos tecnocráticos del cuidado que emergieron en torno a dichos regímenes. Las autoras revelan algunos de los procesos centrales que configuraron a la población indígena de los Andes –especialmente a las mujeres– como objetos de intervención, preocupación y mejoras, y que hicieron de las comunidades indígenas espacios donde agentes externos, locales y globales, cultivaron su propia experticia profesional. Esta obra se convertirá en lectura obligatoria para quienes investigan la historia del desarrollo, el carácter generizado de la conformación del estado y la ciudadanía, o la administración de las poblaciones indígenas en las Américas.

Christopher Krupa
Universidad de Toronto

ISBN: 978-9978-67-485-7



9789978674857



El Programa Indigenista Andino, 1951-1973
Las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo

Mercedes Prieto
Compiladora

F