Anna GUITERAS MOMBIOLA, *Warisata en la selva. El núcleo escolar selvícola de Casarabe entre los sirionó, 1937-1948*

Diego Villar

Edición electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/jsa/19748>

DOI: 10.4000/jsa.19748

ISSN: 1957-7842

Editor

Société des américanistes

Edición impresa

Fecha de publicación: 30 septiembre 2021

Paginación: 259-264

ISSN: 0037-9174

Referencia electrónica

Diego Villar, «Anna GUITERAS MOMBIOLA, *Warisata en la selva. El núcleo escolar selvícola de Casarabe entre los sirionó, 1937-1948*», *Journal de la Société des américanistes* [En línea], 107-1 | 2021, Publicado el 30 septiembre 2021, consultado el 04 septiembre 2022. URL: <http://journals.openedition.org/jsa/19748> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/jsa.19748>

Este documento fue generado automáticamente el 4 septiembre 2022.

All rights reserved

Anna GUITERAS MOMBIOLA, *Warisata en la selva. El núcleo escolar selvícola de Casarabe entre los sirionó, 1937-1948*

Diego Villar

REFERENCIA

Anna GUITERAS MOMBIOLA, *Warisata en la selva. El núcleo escolar selvícola de Casarabe entre los sirionó, 1937-1948*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona/ILAMIS/Itinerarios, Cochabamba, 2020, 309 p., bibliogr., index, fotos (en blanco y negro), mapas, tabl.

- 1 Este libro resucita las utopías latinoamericanistas, las agendas civilizatorias, las teorías socialistas, los postulados raciales y los manifiestos indigenistas por medio de los cuales los intelectuales, políticos y el público boliviano de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX reflexionaron sobre la “cuestión indígena”. Entre los tópicos más recurrentes de estos discursos figuran los proyectos educativos destinados a la formación ciudadana de la población autóctona, de los cuales quizá el más conocido sea el de Warisata. Conocida como “escuela-ayllu”, Warisata fue un punto de inflexión para la historia de la educación nacional y, de hecho, su experiencia seminal se irradiaría a todo el territorio boliviano a lo largo de la década de 1930. Las correspondientes hagiografías rememoran el experimento altiplánico como una gesta pionera, fundacional, única en su especie, por contar con la colaboración activa de la población indígena y por haberse organizado sobre la “auténtica” sociabilidad andina. Warisata se erigió como una suerte de faro civilizador en medio de los Andes y no sorprende entonces que la fecha de su fundación (2 de agosto) fuera elegida para conmemorar el Día del Indio. La revolución de 1952 escogió esa misma fecha emblemática para proclamar la reforma agraria y, en la década de 1980, toda una generación de historiadores bolivianos –muchos de ellos de origen quechua y aymara– celebraron la experiencia y la proclamaron como hito de la resistencia indígena en la lucha por la tierra, la educación y la justicia.

- 2 Warisata apuntaba a poner fin al analfabetismo crónico de la población indígena; a promover su educación bilingüe en castellano y la lengua nativa; a instruirla en normas de orden, trabajo y disciplina, pero también en valores morales y cívicos; a transmitir oficios y técnicas agrícolas modernas que permitieran un autoabastecimiento que acatara las formas de producción colectiva basadas en los tradicionales principios de reciprocidad; a fomentar la cooperación comunitaria en la construcción y mantenimiento del centro escolar; a capacitar maestros indígenas entre los propios miembros de la comunidad y, finalmente, a promover la participación de las autoridades locales en la administración del proyecto escolar.
- 3 La justificación del proyecto, además, suponía un claro sesgo nacionalista: la educación era una estrategia fundamental para dar respuesta a la “cuestión indígena”; o, en otras palabras, para fijar, disciplinar, homogenizar y asimilar a la población nativa en términos funcionales para la agenda republicana. Esto explica, sin duda, la rápida irradiación de la iniciativa a distintos lugares del altiplano, los valles e incluso las tierras bajas bolivianas. Allí, el papel de los “núcleos escolares” era materializar la intervención estatal sobre aquellas poblaciones por entonces percibidas como “salvajes” o “bárbaras”; y, justamente, a partir de esta idea, se organizó el núcleo escolar selvícola de Casarabe para trabajar con los sirionós del departamento del Beni –el mismo grupo descrito por Richard Wegner, Stig Rydén, Wanda Hanke o Allan Holmberg, objeto de encendidos debates en la literatura antropológica de la década de 1960¹–.
- 4 Casarabe fue el primer experimento educativo amazónico inspirado en los postulados del modelo warisateño y generó sentimientos encontrados. Para los antropólogos dedicados a los sirionós se trató de un período trágico, plagado de abusos, maltratos e injusticias; para los intelectuales benianos, en cambio, fue una epopeya civilizatoria. La historiadora Anna Guiteras Mombiola inicia su contextualización pasando revista a las reformas liberales de principios de siglo xx, que promovían la profesionalización de los maestros normalistas como también la educación específica para indígenas: el estado debía instruir a todos, pero no de la misma forma, por lo cual se ponía en práctica una instrucción diferenciada para todos aquellos ciudadanos categorizados como “indios”. La bifurcación pedagógica se mantuvo pese a los cambios implementados tras la revolución nacional de 1952, cuando el Movimiento Nacionalista Revolucionario –partido de raigambre socialista con marcado sesgo nacionalista– promulgó lo que llamó “sistema escolar campesino”: una educación que buscaba inculcar las industrias y artesanías rurales de la región de cada alumno, así como al mismo tiempo la devoción por las tradiciones y el folclore nacional. En efecto, el “sistema escolar campesino” del MNR compartía parte de la doctrina indigenista precedente, aunque buscando explícitamente una “campesinización” de la población nativa.
- 5 Esta transición del “indio” al “campesino”, por otra parte, no era casual. Los debates del período pensaban casi exclusivamente en la población andina de origen quechua y aymara, y privilegiaban su integración agrícola, artesanal y minera. Elizardo Pérez, autor de la obra *Warisata: la escuela-ayllu* (2013 [1962]), sintetiza así su espíritu: “La escuela del indio debe estar ubicada en el ambiente indio”. Este “ambiente” es claramente el ámbito rural altiplánico organizado según el modelo andino del *ayllu*, colectividad unida por lazos parentales que comparte una ascendencia común, un territorio al que sus miembros se sienten ligados por su ocupación a través del tiempo, un cierto sistema de creencias y redes activas de cooperación y de reciprocidad. Pérez pretendía a su vez reproducir la *marka*, antigua unidad espacial, política y socioeconómica integrada por un conjunto de

ayllu con sus respectivas tierras, pero también instituciones como el *ayni* (un sistema de ayuda mutua laboral y/o social entre los miembros de los *ayllu*) o la *minka* (la realización común de trabajos agrícolas, pecuarios y de construcción). Para un seguidor de José Carlos Mariátegui, la cuestión indígena era un problema económico-social con raíces en el régimen de propiedad de la tierra. La expansión del latifundio expropiaba el territorio indígena y absorbía gradualmente a la comunidad, provocando el relegamiento de las prácticas colectivas a favor de la propiedad privada y el trabajo individual. Warisata abogaba entonces por una “pedagogía del esfuerzo y el trabajo” que conduciría a la autonomía económica de los indígenas: al fin y al cabo, se trataba de arraigar a la población en sus lugares de origen y de producir colectivamente riqueza de modo redistributivo. Además, se desempolvaban otras instituciones precolombinas como la *ulaka*, el ágora en que autoridades como los *mallku* y los *jilacata* tomaban decisiones colectivas en el seno del llamado “Parlamento Amauta”. La teleología era clara: recuperar “el tesoro de la sabiduría telúrica” y promover así la emancipación colectiva de “la clase indígena”.

- 6 Para exportar este modelo a las tierras bajas, no había mejor caso de prueba que los sirionós del Beni. Caracterizados en las fuentes por la desnudez, el nomadismo o una cultura material rudimentaria, se trataba del arquetipo ideal del “salvaje” (Holmberg 1950; Stearman 1987; García Jordán 2011). La iniciativa quedó a cargo del periodista y maestro orureño Carlos Loaiza Beltrán, que anhelaba la “rehabilitación étnica selvícola en bien de la Indoamérica en general”. La utopía de “Indoamérica” exigía la forja de una “nueva Bolivia” que solo podría lograrse “incorporando a indios y salvajes en la plenitud de la vida social”. La tesis remitía a la vez al “Nuevo Indio” del intelectual cuzqueño José Uriel García (1986 [1930]), que proclamaba la difusión de un alma común o conciencia colectiva (la “indianidad”). Sin embargo, en la práctica, la ideología vertebral del proyecto era una amalgama sincrética que buscaba conciliar las aspiraciones del indigenismo (la liberación de la población autóctona por medio de una socialización adaptada a su singularidad étnica) con los intereses del Estado (la incorporación del “indio” a la convivencia nacional) y las ambiciones de los grupos regionales de poder (la conversión del “bárbaro” en capital útil).
- 7 Los sirionós fueron finalmente reducidos en el núcleo escolar selvícola de Casarabe, que el propio Loaiza Beltrán dirigió hasta 1944. La autora describe en detalle las funciones del personal docente, la rutina cotidiana, el epistolario institucional con las autoridades, la infraestructura (“Sobre la base de dos vacas y un buey-caballo se organizó una estancia muy cerca de la escuela matriz”) e incluso, como consta en los copiosos anexos documentales, la composición de los grupos escolarizados (“Se organizaron dos cursos de varones, 1ªA y 1ªB, un curso general de mujeres y un embrionario internado de menores, cuyos primeros alumnos fueron María Itin, Guillermo ‘cojito’ Itin, Elso Erise, Juan Thia, Pablo Ikato y Negro Ikato”). También analiza la selección de los “indios catequizadores” que, a la manera de las antiguas misiones religiosas, se encargaban de contactar a nuevas bandas sirionó en la selva.
- 8 Guiteras Mombiola no olvida examinar las tensiones que inevitablemente provocó el proyecto. No faltan, así, los testimonios que no vieron con buenos ojos la iniciativa, como el del antropólogo estadounidense Allan Holmberg, de la Universidad de Yale, célebre por su monografía *Nomads of the Long Bow* (1950): para él Casarabe explotaba a los indígenas en un clima de aculturación y trabajo forzado similar al que experimentaban en las estancias, haciendas y misiones de la región –con el agregado inquietante de que

eran castigados si intentaban regresar al monte-. También surgían conflictos por la captación de los indígenas entre el núcleo escolar y las misiones evangélicas de la zona: el pastor Thomas Anderson y su esposa Elisabeth se habían instalado en Ebiato para predicar el cristianismo entre los sirionós, alfabetizarlos e inculcarles las costumbres de la familia, la propiedad y el trabajo; y, bajo pena de castigo corporal, también prohibieron el alcohol y los matrimonios interétnicos. Todo esto conformaba el caldo de cultivo para una competencia creciente entre ambas propuestas reduccionales y una animosidad cada vez más abierta entre los Anderson y Loaiza Beltrán. Al mismo tiempo, se abrió otro foco adicional de conflicto con los hacendados y propietarios criollos: Loaiza Beltrán los acusaba de utilizar a los indígenas “como elementos explotables, sin ningún esfuerzo educativo, con un propósito exclusivo de trabajo”. Por su parte, los hacendados locales presentaron una denuncia por inmoralidad contra el director acusándolo de conducta licenciosa con las mujeres nativas, de hacer negocios en beneficio propio, de aprovechar la mano de obra sirionó para sus intereses particulares y de administrar a su arbitrio los fondos estatales. Ese mismo año la prefectura desplazó a Loaiza Beltrán de sus funciones y, mientras este procuraba lavar su imagen ante la opinión pública, se nombraron nuevas autoridades en el núcleo. Las comisiones gubernamentales que visitaron la escuela también se toparon con un cuadro desolador: solo quedaban unos cuantos ancianos y unos pocos niños, una cantidad excesiva de docentes (uno por cada tres alumnos) y un exceso alarmante de testimonios sobre látigos, pistolas, cadenas, personas azotadas, encadenadas y desnutridas. El escándalo fue rápidamente aprovechado por los misioneros evangélicos: Ebiato se volvió núcleo escolar y el gobierno autorizó a los Anderson a “recuperar” a los indígenas fugitivos mientras transformaba Casarabe en una “escuela granja”².

- 9 No cabe duda de que, al recomponer el destino trágico de Casarabe, Guiteras Mombiola le ha sacado jugo a las piedras. Para restituir las piezas de esta otra utopía arcaica debió sortear con paciencia la alegoría moral del primitivismo, la fatigosa retórica civilizatoria, la perorata sobre la emancipación de las masas y hasta la retórica –por momentos insufrible– de los pedagogos. Su investigación expone en toda su crudeza una lógica paternalista que asume saber qué le conviene al otro y le prescribe una liberación que acate su entorno y sus ocupaciones “naturales”: un indio mejor, más orgulloso y productivo, sí, pero que no pretenda ser otra cosa que indio.
- 10 En segundo lugar, los datos remiten de modo singular a la etnología comparativa y, en particular, al juego dinámico de relaciones y transformaciones entre las sociedades indígenas de las tierras altas y bajas: más que de los propios sirionós, de la cultura andina trasplantada a la selva o de los indígenas en general, artificios como la *escuela ayllu*, la *minka* reciclada o las elucubraciones sobre el “Nuevo Indio” nos hablan de aquello que los políticos, funcionarios, pedagogos o activistas *piensan* que son los indígenas.
- 11 En tercer lugar, la experiencia de Casarabe pretendió construir un modelo socializador propulsado íntegramente desde el Estado sin intermediación religiosa. Sin embargo, y tal como había observado en su momento el propio Holmberg, desde la propia nomenclatura (“reducción”, “maestros conversores”, “indios catequizadores”), el análisis desapasionado de la evidencia nos obliga a pensar en una misión laica. Buena parte de las estrategias y metodologías que documenta el propio Loaiza Beltrán, de hecho, resultan similares a las reportadas por los misioneros del Beni o los Llanos de Mojos: las baratijas para atraer a los indígenas, el adoctrinamiento religioso, la disciplina para regular los horarios cronometrados, la transformación del espacio salvaje en una topografía

ordenada por talleres, escuelas o cultivos, la intermediación de los neófitos para atraer a los parientes selvícolas e incluso la competencia por los corazones y mentes con las iglesias evangélicas. En lugar de un misionero, un maestro; en lugar de la cruz, un retrato de Mariátegui: pero esto no sorprende si recordamos que todos los días la sociedad ordena nuevos magos, celebra ritos y escucha cuentos inéditos que son siempre los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

EYDE David y Paul POSTAL

1963 "Matrilineality and matrilocality among the Sirionó: a reply to Needham", *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, 119, p. 284-285.

GARCÍA José Uriel

1986 [1930] *El nuevo indio*, Municipalidad de Cuzco, Cuzco.

GARCÍA JORDÁN Pilar

2011 *Para una historia de los Sirionó*, ILAMIS/Itinerarios (Scripta Autochtona, 7), Cochabamba.

HOLMBERG Allan

1950 *Nomads of the Long Bow. The Sirionó of Eastern Bolivia*, United States Government Printing Office, Washington.

NEEDHAM Rodney

1961 "An analytical note on the structure of Sirionó Society", *Southwestern Journal of Anthropology*, 17, p. 239-255.

NEEDHAM Rodney

1962 "Notes on comparative method and prescriptive alliance", *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, 118, p. 160-182.

NEEDHAM Rodney

1964 "Descent, category, and alliance in Sirionó Society", *Southwestern Journal of Anthropology*, 20 (3), p. 229-240.

PÉREZ Elizardo

2013 [1962] *Warisata. La escuela-ayllu*, Ministerio de Educación, La Paz.

SCHEFFLER Harold W. y Floyd LOUNSBURY

1971 *A Study in Structural Semantics. The Siriono Kinship System*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

SHAPIRO Warren

1968 "Kinship and marriage in Sirionó Society: a re-examination", *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, 124 (1), p. 40-55.

STEARMAN Allyn MacLean

1987 *No longer nomads. The Sirionó revisited*, Hamilton Press, Lanham/New York/Londres.

NOTAS

1. En efecto, una serie de autores angloparlantes polemizó agriamente sobre el sistema de parentesco de los sirionós y, en particular, sobre su presunta matrilinealidad y la existencia o no entre ellos de “intercambio asimétrico” o “generalizado” (es decir, de matrimonio con la MBD o prima cruzada matrilateral), así como también sobre sus respectivas implicancias sociológicas, simbólicas o materiales (p. ej. Eyde y Postal 1963; Needham 1961, 1962, 1964; Shapiro 1968; Scheffler y Lounsbury 1971).

2. Según el Código de Educación de 1955, se trataba de arraigar a las “tribus errantes de la selva” bajo el control del Estado al incorporarlas en núcleos indígenas organizados por instituciones misioneras como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

AUTORES

DIEGO VILLAR

IICS – Conicet/UCA, Argentina