

El aporte pedagógico del Movimiento Katarista

El horizonte histórico de una educación propia y comunitaria (1970-1980)

The pedagogical contribution of Katarista Movement

The historical horizon of community and own education (1970-1980)

Weimar Giovanni Iño Daza

Cientista de la educación e historiador

Maestría en Estudios Latinoamericanos

Investigador-Docente Postgrado

Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia)

weimarino13@yahoo.es

RESUMEN

El trabajo pretende analizar lo acontecido con el movimiento katarista en los gobiernos dictatoriales de los años de 1970 a 1980. Con respecto al posicionamiento educativo y cultural de los kataristas presentes en el “Manifiesto de Tiwanaku” (1973), en el “Segundo Manifiesto de Tiwanaku” (1977), en las Resoluciones del XI Congreso Departamental de Trabajadores Campesinos de La Paz (1978), en la V Tesis del Campesinado Boliviano (1978), en el VII Congreso de la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia de (1978) y en la VI Tesis del Campesinado Boliviano (1979). En los cuales dieron sus demandas de acceso a la educación primaria, secundaria y superior frente a la presencia de la colonialidad pedagógica. Su propuesta de una educación propia, comunitaria, bilingüe, intercultural y la creación de la Universidad Campesina. Proyectos educativos que debían partir de la diversidad cultural.

Palabras clave: Movimiento katarista, gobiernos militares; políticas educativas, colonialidad pedagógica, educación propia y comunitaria.

ABSTRACT

The work aims to analyze what happened with the katarista movement in the dictatorships of the 1970s to 1980. With regard to the educational and cultural positioning of kataristas present in the “Manifiesto of Tiwanaku” (1973), in the “Second Manifiesto Tiwanaku” (1977), in Departmental Resolutions XI Congress of Peasant Workers of La Paz (1978), in the V Thesis Bolivian Peasants (1978), at the Seventh Congress of the National Confederation of Peasant Workers of Bolivia (1978) and the Bolivian Peasant Thesis VI (1979). In which they gave their demands for access to

primary, secondary and higher education to the presence of educational colonialism. His proposal for a Community education itself, bilingual, intercultural and the creation of the Rural University. Educational projects to be from cultural diversity.

Keywords: Katarista movement, military governments, education policy, pedagogical colonialism, own and community education.

Recibido / Received: 13/05/2015 | **Aceptado / Accepted:** 21/05/2015

Introducción

El nacionalismo realizó una serie de cambios en el Estado boliviano como la Reforma Agraria, Voto Universal, Nacionalización de Minas y el Código de la Educación Boliviana que se fueron realizando hasta el golpe militar de 1964, que inicio los gobiernos de carácter militar y dictatorial¹. En la década de los 60 se manifestaría el movimiento katarista que se fue organizando a través de la conformación de una intelectualidad aymara formada en colegios paceños, en la Universidad Mayor de San Andrés y en las Escuelas Normales.

Con el surgimiento del katarismo se dio inicio a un movimiento cultural, político, pedagógico y sindical que fue conquistando los espacios locales y nacionales por parte de sus líderes aymaras. El 30 de julio de 1973 aparece en el escenario público el primer “Manifiesto de Tiwanaku”, documento que pone a conocimiento claramente la posición política, sociocultural y educativa de los campesinos.

En el artículo se desarrollan varios aspectos como el contexto histórico de los gobiernos militares y el surgimiento del movimiento katarista. A partir de ellos se hace un énfasis en los planteamientos educativos que se encuentran en el “Manifiesto de Tiwanaku” (1973), en el “Segundo Manifiesto de Tiwanaku” (1977), en las Resoluciones del XI Congreso Departamental de Trabajadores Campesinos de La Paz (1978), en la V Tesis del Campesinado Boliviano (1978), en el VII Congreso de la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia de (1978) y en la VI Tesis del Campesinado Boliviano (1979). En los cuales se propone una “educación propia,” comunitaria, bilingüe, intercultural y la creación de la Universidad Campesina. Planteamientos que debían realizarse en base a la diversidad cultural.

¹ Fueron presidentes René Barrientos (1964-1965) y (1966-1969), Alfredo Ovando (1966) y (1969-1970), Juan José Torres (1970-1971), Hugo Bánzer (1971-1978), Juan Pereda (1978), David Padilla (1978-1979), Alberto Natusch (1979) y Luís García Mesa (1980-1981).

1. Los gobiernos militares y su carácter dictatorial (1964-1980)

En el segundo mandato presidencial de Víctor Paz Estenssoro (1960-1964), bajo el nacionalismo se dio lugar al golpe de estado protagonizado por René Barrientos Ortuño, quien dio comienzo a un nuevo ciclo de gobiernos militares en Bolivia. Barrientos propuso la reconstrucción nacional, puesto que el Estado boliviano después del nacionalismo se encontraba en un “verticalismo político y el engaño de un nacionalismo” (Barrientos, 1969: 3). Con este panorama Barrientos trataría de reconstruir la nación y dar solución a las necesidades del pueblo boliviano.

Según Mendieta (2008a: 22), el gobierno de Barrientos logró frenar las discordias en el campo debido principalmente al carisma de un personaje que hábilmente se hizo nombrar líder máximo del campesinado creando el “Pacto Militar Campesino,”² por el cual los militares se comprometían a realizar obras en el campo a cambio de su apoyo. Asimismo, promovió una reforma agraria, con la que evitó que participaran en las guerrillas de izquierda.

Barrientos también planteó la reestructuración de la educación para su promoción, la cual debía partir de la realidad nacional. Para Barrientos se necesitaba transformar la educación y como consecuencia al ser humano: “Vimos que ninguna transformación será posible sin una previa transformación del hombre y que ésta es correlativa al cambio integral de la sociedad subdesarrollada. Vimos que el atraso físico sólo puede ser vencido con un cambio humano, con una transformación mental y cultural (Barrientos, 1969: 4).

Con la muerte de Barrientos el 27 de abril de 1969 se produjo la sucesión presidencial que recayó en Luís Adolfo Siles Salinas quien no contó con el respaldo político. En 1969 se promovió el derrocamiento de Siles Salinas por el General Alfredo Ovando Candia conjuntamente con el apoyo del campesinado a través del “Pacto Militar Campesino” trató de retomar la línea del nacionalismo de 1952, la defensa de los recursos naturales con la nacionalización de la Gulf (17/10/1969) en la gestión del ministro Marcelo Quiroga.

En abril de 1970 se produjo la revolución universitaria en la Universidad Mayor de San Andrés y en este mismo año surge la guerrilla de Teoponte. Bajo este panorama se produjo otro golpe de Estado, asumía la presidencia el Gral. Juan José Torres Gonzáles que a comienzos de su gestión presidencial planteó el cogobierno con la participación obrera³. También realizó acciones gubernamentales ante empresas

2 En 1964 se firmó el Pacto Militar-Campesino con el propósito de “llevar al campesinado por la senda del progreso”. Este pacto concentró las relaciones campesinos-Estado a partir de la Reforma Agraria. La ruptura del pacto se debió a varios factores entre ellos la idea de Barrientos de imponer un impuesto en 1968; otra fue la prohibición de la presencia de sindicatos en las áreas de colonización y en 1974 se produjo la ruptura definitiva con el Estado debido a las masacres de Tólatá y Epizana (Albó, 1999).

3 Este cogobierno fue mediante la instalación de la Asamblea del Pueblo en junio de 1971, a la que se asignaba las antiguas funciones del parlamento, una experiencia de soviet supremo a la boliviana. Compuesta por 128

norteamericanas, la expulsión del Cuerpo de Paz, alegando que fomentaba las prácticas esterilizantes entre los campesinos, estas acciones motivaron a la derecha urdir un proyecto contrarrevolucionario (IICAB, 2008: 47).

En meses posteriores sectores de la derecha, empresa privada, el apoyo de partidos políticos como la Falange Socialista Boliviana (FSB) y el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y una mayoría de las Fuerzas Armadas. En la ciudad de Santa Cruz el 19 de agosto iniciaron otro golpe con violentos enfrentamientos que dejó como saldo la muerte de más de 20 estudiantes universitarios. En Oruro actuaron los Rangers de Challapata para reprimir al movimiento obrero y campesino, y en La Paz se dieron enfrentamientos en las proximidades del Gran Cuartel entre el regimiento Colorados contra estudiantes universitarios, trabajadores. El saldo de los enfrentamientos en Santa Cruz y La Paz dejó alrededor de 98 muertos, 560 heridos y varios desaparecidos.

El 21 de agosto llegó a La Paz el Cnl. Bánzer para jurar como presidente, su medida inicial fue suprimir y perseguir a los dirigentes sindicales, líderes izquierdistas y se clausuraron las universidades entre 1971 y 1972. Este gobierno para legitimar su presencia empleó la represión bajo el lema “Orden y Paz”.

La situación económica tuvo una bonanza en la exportación del estaño. Según Ramos (1982), la política económica se inscribe en la corriente desarrollista que sostiene la necesidad de la intervención directa del Estado, de la producción de un crecimiento económico acelerado. Bánzer promovió el incentivo de la presencia de capital extranjero y se acudió a los créditos extranjeros para el desarrollo del programa de gobierno que se orientó a la construcción de caminos, fortalecimiento de empresas estatales (LAB, ENTEL), estaciones de trenes, entre otras⁴.

Un problema económico que se le presentó a Bánzer fue la devaluación monetaria de 1972 (se devaluó en un 66%), generó una serie de descontentos sociales. Los cuales llegarían a agudizarse en 1974 con la aplicación de nuevos paquetes correctivos económicos a través del Decreto de 20 de enero de 1974 que congelaba los precios de productos agropecuarios, la alza de la gasolina y de productos industriales que subieron al 100%⁵.

delegados, la Asamblea contaba con representantes de las confederaciones sindicales campesinas, sindicatos mineros, grupos políticos de izquierda que al final no lograron establecer una política de gobierno popular (IICAB, 2008: 47).

4 Por mencionar un ejemplo, en 1971 se tenía una deuda de 460 millones de dólares hasta 1978 llegó casi a 3.000 millones de dólares.

5 Unos 20.000 campesinos protestaron mediante el bloqueo el 27 de enero de 1974 en las localidades de Tolata, Epizana, Melga y Suticollo de Cochabamba. El 28 de enero Bánzer decreta el estado de sitio y el 29 intervino la zona de bloqueo con una represión militar dejando 80 muertos y varios desaparecidos en la “masacre de Tolata”. “Esta matanza produce una ruptura entre el campesinado y el Estado” (Chihuailaf, 2009: 37).

En el ámbito de la educación se puso en marcha una serie de normativas como la Ley de Educación Bánzer (1973), la Ley de Evaluación Educativa (1974) y la Ley de Escuelas Normales de Bolivia (1975)⁶. Los cambios que se proponían estaban referidos a la “esfera ideológica más que en los aspectos técnico-pedagógicos” (Martínez en IICAB, 2008: 50).

En cuanto a la Ley de Educación fue promulgada para reformular los contenidos del Artículo 2° del Código de la Educación Boliviana. Para el gobierno de Bánzer se hacía necesario realizar cambios en la educación que conduzca a la transformación de la escuela en función de los requerimientos de la comunidad y del Estado (Gaceta Oficial, Ley de Educación Boliviana. 1973: 27). Por lo que, el sistema educativo debía evolucionar al mismo ritmo socioeconómico y político-cultural en el que se desenvolvía la comunidad. De este modo, la educación tenía como finalidad “educar para edificar un Estado Nacionalista de Orden y Trabajo, de Paz y Justicia; lograr la formación integral del hombre boliviano en función del proceso acelerado que experimenta el mundo actual, de la realidad nacional y de las necesidades del desarrollo económico y social de la Nación” (Ibíd.: 28).

Pero qué fue lo que sucedió con la educación en este periodo, teniendo en cuenta que en décadas anteriores se aplicó el Código de la Educación Boliviana (1955), la cual de alguna forma buscó la ampliación de la oferta educativa, por ende, el acceso de parte de toda la población boliviana. De acuerdo a Martínez (en IICAB, 2008: 51), los resultados del análisis cuantitativo del proceso muestran que la tasa de escolaridad ha mejorado constantemente, porque entre 1952 y 1975 se ha duplicado el porcentaje de escolarización. Esto no quiere decir que es producto de las medidas educativas de los gobiernos militares, sino de anteriores políticas y de los movimientos pedagógicos (maestros, campesinos, iglesia católica, entre otros)⁷.

Cuadro 1
Tasa de escolaridad por niveles y ciclos (1952-1975)

Ciclos/Años	1952	1955	1960	1965	1970	1975
Kinder	3.59	3.66	4.86	5.61	5.83	7.98
Primaria	30.92	44.07	50.72	60.69	63.67	66.06
Secundaria	8.84	9.47	12.6	10.9	24.7	19

Fuente: IICAB (2008: 51)

⁶ Esta ley procedió a normar la totalidad del funcionamiento de las Escuelas Normales. Los fines que buscaba eran que la formación de maestros sea de acuerdo a las necesidades de desarrollo económico y social del país (Gaceta Oficial, Ley de Escuelas Normales, 1975: 57). Las escuelas normales debían orientarse hacia la formación en investigación, para renovar permanentemente los conocimientos técnicos, procedimientos y métodos científico-pedagógicos (Ibíd.: 58).

⁷ Sobre este tema ver: “Pedagogías en movimiento: luchas, propuestas y experiencias por el acceso a la educación en Bolivia (1900-2010)” (Iño, 2015).

Pese a esta duplicación de la tasa de escolaridad para la década de los 70, el panorama no era tan favorable para la población boliviana. Como se aprecia en el *Cuadro 1*, la tasa más alta se da en el ciclo primario, mientras el ciclo secundario la tasa es media y en el kinder es baja. Subirats (1977), menciona que más de la mitad de los niños y jóvenes en edad escolar (exactamente el 58,15%) no estaban beneficiándose del sistema educativo. Por ende, se estaba en presencia de una exclusión abierta de la población en edad escolar (citado en IICAB, 2008: 51).

En el caso del área rural estas exclusiones eran más evidentes y dramáticas, un porcentaje elevado no tenía el acceso al ciclo inicial (kinder) y secundario. “Las modalidades entre la matrícula urbana y matrícula rural muestra que hay una discriminación a favor del alumno que nace en la ciudad, son mucho más los habitantes de las ciudades que están en las escuelas y colegios que los habitantes del campo. Por ejemplo en el campo no hay kinder (pre-escolar) y en 1975 sólo 1 de cada 75 alumnos de secundaria está en el área rural” (Subirats en IICAB, 2008: 51). Lo que conduce a comprender que para este periodo “al igual que la reforma de Barrios no se hace ninguna mención al carácter multicultural y plurilingüe del país, lógicamente no se dio ningún atisbo sobre Educación Intercultural Bilingüe” (CENAQ en IICAB, 2008: 52).

2. El surgimiento del movimiento katarista

En pleno gobierno militar surgiría el movimiento katarista –que desde la década de los 60 iba organizándose-, para en los 70 mediante el “Manifiesto de Tiwanaku” (1973) plantee una lucha cultural, política, educativa y sindical del campesinado frente a la exclusión social de parte del Estado boliviano. El cual no solamente produjo la parcelación de la tierra comunitaria, sino su marginación y exclusión del sistema educativo, traducido en la ausencia de cobertura preescolar, primaria, secundaria y superior.

Este movimiento tuvo su lugar de formación en la ciudad de La Paz. Para Mendieta (2008a: 22), la creciente parcelación de la tierra en el altiplano, la reforma agraria produjo la paulatina migración de los campesinos a la ciudad provocando el nacimiento de intelectuales de origen aymara compenetrados de ideologías indianistas, indigenistas y de izquierda⁸. Según Hurtado (1986: 39), el origen del katarismo fue producto de múltiples procesos sociales combinados: la revolución de 1952, la Reforma Agraria, la supervivencia de las comunidades originarias en la

8 De acuerdo a Rivera (2010: 177), los migrantes aymaras en La Paz han formado una subcultura urbana con rasgos originales, que cuenta con múltiples mecanismos, formales e informales, de difusión y reproducción. Programas de radio en aymara, fiestas patronales, centros culturales de residentes –mediante los cuales los migrantes institucionalizan sus relaciones con sus comunidades de origen-, etc., son las expresiones multiformes de este amplio proceso de asentamiento indio en las ciudades.

zona de Aroma y la reivindicación de la cultura e historia aymaras, por parte de una élite intelectual que impulsó la recuperación de su identidad. De acuerdo a Albó (1980: 11), se inició a finales de la década de los 60, contando con la participación de universitarios, normalistas y otros estudiantes de orígenes campesinos aymaras; ayudantes de estudiosos nacionales y extranjeros; maestros agrónomos, promotores y otros funcionarios en organizaciones oficiales, privadas dedicadas a la investigación⁹.

A lo mencionado por Mendieta, Hurtado y Albó se debe agregar la labor realizada por parte de un sector de la iglesia católica entre los años de 1965. En este período la iglesia católica sufrió una transformación establecida por la promoción de la educación popular ligada a la “teología de la liberación” de Paulo Freire, a través de las radiodifusoras y la educación popular y técnica para adultos. Según Calderón (2008: 441) a partir de 1970 la iglesia aplicó los postulados del Vaticano II y la “Teología de la liberación”, desde la parroquia de Tiwanaku, a cargo de sacerdotes jesuitas, se inició un movimiento educativo y cultural, que buscaba superar una educación dominante, ajena y orientada principalmente al sometimiento de las mayorías y culturas originarias. Este movimiento cultural y pedagógico estaba integrado por los promotores aymaras.

En este sentido, Mendieta, Hurtado y Albó coinciden en que la presencia y formación de una intelectualidad de origen aymara y campesina en la ciudad de La Paz, fue el aspecto primordial que dio margen al surgimiento del movimiento katarista. Que se produjo con la presencia de estudiantes llegados del área rural que coincidieron en el colegio Gualberto Villarroel. A fines de 1960 fundaron el “Movimiento 15 de noviembre”¹⁰ bajo la influencia ideológica del indianista Fausto Reinaga y del nacionalismo revolucionario: la corriente de Carlos Montenegro¹¹.

Este grupo de estudiantes creó una nueva identidad en base a sus propias vivencias frente a su situación en la ciudad. Cuando algunos de ellos llegaron a las aulas de la universidad fundaron el MUJA o “Movimiento Universitario Julián Apaza” (Albó, 1981). Bajo liderazgo de Raymundo Tambo¹² se funda MUJA en la Facultad de

9 En cuanto a los “Promotores/as culturales aymaras”, estos surgieron bajo el apoyo de la iglesia, las comunidades aledañas y de otras provincias fueron designados en asambleas de acuerdo a su compromiso y vocación. Los promotores se dedicaron a la alfabetización de adultos y formación técnica, cultural y democrática. Lo hicieron, cabe destacar, con un sentido cultural propio, empleando el idioma materno y asegurando un máximo de genuina participación comunal, inclusive involucrando a maestros/as normalistas o interinos/as que habían llevado hasta ese, prácticas autoritarias (Calderón, 2008: 441). Entre los iniciadores de este movimiento cultural y pedagógico hay destacar la labor del educador popular Javier Reyes Aramayo como coordinador y la participación de Francisco Calle, Agueda Quispe, Justino Quispe, Luís Quispe, Agustín Huanca, Vitaliano Huanca, entre otros.

10 Nombre que adoptaron por la inmolación de Tupaj Katari.

11 Sus integrantes fueron Juan Rosendo, Clemente Ramos, Antonio Quispe, Constantino Lima, Justo Canaviri, Claudio Payri, Irineo Apaza y Crispín Quispe, este movimiento tuvo su incidencia en la formación de una “intelectualidad aymara”.

12 Militante del Partido Indio de Bolivia (PIB) de Fausto Reinaga en 1968 fue dirigente pero posteriormente

Derecho. Estos estudiantes ingresaron a las carreras de Derecho, Odontología, Sociología, entre otras, por ejemplo, Rosendo García llegó a la carrera de Sociología y Clemente Ramos a Odontología. Según Rivera (2010: 178), los aymaras residentes en La Paz han tenido un mayor acceso a la educación media y superior y ello ha permitido el surgimiento de un estrato de intelectuales que buscan dar expresión ideológica a este sentimiento de aguda frustración que acompaña a su experiencia humana” (Rivera, 2010: 178).

En el gobierno del Cnl. Bánzer este movimiento fue dispersado los únicos que quedaron fueron el MINKA¹³ y el Centro Cultural Tupaj Katari (CCTK). El CCTK fue fundado el 12 de agosto de 1971 por Genaro Flores¹⁴ compuesto por residentes y campesinos aymaras fue un centro cívico, sociocultural de apoyo a las actividades de la CNTCB/ Tupaj Katari (Hurtado, 1986: 52). Llegó a reunir a más de 50.000 aymaras que a través de pequeñas cuotas de cada uno de ellos logró comprar en 1975 el 20% de las acciones de la Radio Progreso (Albó, 1980: 13). “Estos movimientos culturales y políticos de base urbana configuran una de las vertientes de lo que posteriormente será el movimiento katarista” (Rivera, 2010: 178).

Según Mendieta (2008b: 246), el CCTK no contaba con un local propio para sus reuniones, pero se fue fortaleciendo gracias a un programa diario y a ocasionales festivales de música autóctona que empezaron a realizar en la Radio Méndez. Se consolidó alrededor de los programas radiales en aymara, siendo otras de las vertientes del movimiento katarista.

El Centro reunía a aymaras que acudían a la radio semanalmente para recrear su música y cultura, en el programa musical “La voz de Tupaj Katari” del conductor Fidel Huanca Guarachi (Solón, 1999: 54). De acuerdo a Hurtado (1986: 52-53), en los programas se buscaba la reivindicación de Julián Apaza (Tupaj Katari); relataban su historia y la forma en que los ancianos de Aroma lo rememoraban así crearon una corriente de identidad con Katari. A partir de 1973 se constituyó en el Centro Campesino Tupaj Katari de Bolivia, con el cual tuvo presencia continua en

abandona el PIB. Asimismo, Tambo se postuló al Colegio Militar del cual fue retirado, posteriormente entraría a la carrera de Derecho.

13 Fundado el 27 de mayo de 1969 por residentes aymaras en La Paz a la cabeza de Mario Gabriel, cuñado de Genaro Flores, crearon el Centro de Coordinación y Promoción del Campesinado MINKA (Hurtado, 1986: 38). “Que se dedicaba a tareas de educación, organización y difusión, tanto en áreas urbanas como rurales, y que buscaba establecer vínculos entre todos los pueblos indios de Bolivia” (Rivera, 2010: 178).

14 Estudió en el Colegio Gualberto Villarroel fue influenciado por la labor de Fidel Huanca. Retornó al campo para incursionar en el sindicalismo vinculándose a la corriente katarista de Raimundo Tambo, a la cual también se sumó Fidel Huanca. En sus inicios Flores fue Secretario Ejecutivo de su comunidad a fines de 1969, meses más tarde fue nombrado Subcentral de Lahuachaca y en 1970 Secretario Ejecutivo de la Central Provincial Aroma, posteriormente fue nombrado como Secretario Ejecutivo de la Federación Departamental de Trabajadores Campesinos de La Paz a la que se añadió Tupak Katari. En el VI Congreso de la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia en marzo de 1971 fue nombrado como su Secretario Ejecutivo, a partir de ese cargo funda el CCTK.

el movimiento sindical campesino mediante su accionar político expresado en los congresos campesinos y en los manifiestos de Tiwanaku, con el propósito de poner en marcha la toma de conciencia de sus derechos.

El katarismo desde sus inicios tuvo una connotación sociocultural y se propuso conquistar el espacio democrático a partir de la participación en las elecciones presidenciales. Para Rivera (2010: 184), fue por la influencia del katarismo que se extendió por el altiplano, y algunos de sus dirigentes intentan formar organizaciones políticas para cumplir el mandato del Primer Manifiesto de Tiwanaku. De este modo, en 1978 crearon partidos kataristas en el marco de las primeras elecciones después de la caída de Bánzer y del afianzamiento de la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CNTCB) en 1979.

En estos partidos políticos existieron dos corrientes: la primera expresada en el Movimiento Indio Tupaj Katari (MITKA) impulsado por algunos residentes urbanos influenciados por el pensamiento indianista de Fausto Reinaga (Albó, 1999: 475). De acuerdo a Hurtado (1986: 33), éste fue “indigenista y de lucha india con un contenido racial encabezado por Constantino Lima”¹⁵ originario de Pacajes en 1978 funda el MITKA. Y la segunda, abandona el planteamiento indigenista recalcaría el problema campesino desde una perspectiva nacional y de clase, encabezado por Raimundo Tambo en 1975 y a su muerte le sucede Genaro Flores, quien en 1978 organiza el Movimiento Revolucionario Tupaj Katari (MRTK) (Hurtado, 1986: 33)¹⁶. Más tarde se creará el MRTKL de Genaro Flores que tuvo mayor presencia en la CSTUCB y en la década de los años ochenta hubo otros desdoblamientos del katarismo con la creación del MRKTL 1 (Mendieta, 2008a: 23)¹⁷.

3. El movimiento katarista: el horizonte histórico de una “educación propia” y comunitaria

La mayor presencia del movimiento se establece en los inicios del período dictatorial del Cnl. Bánzer (1971-1978). En el que se constituye en un auténtico puente entre los aymaras del campo y la ciudad, permitiendo un complejo flujo de influencias ideológicas en ambos sentidos. De ahí que no resulte extraña la coexistencia de la

15 Hay que mencionar que Lima fue parte del “Movimiento 15 de noviembre” que tenía la presencia de dos vertientes el nacionalismo e indianismo.

16 El surgimiento del MRTK según uno de los dirigentes Macebeo Chila en una entrevista en el periódico *Collasuyo* en 1978 manifestaba que era “instrumento político de liberación del pueblo, sustentando fundamentalmente por la clase campesina de Bolivia, constituida por aymaras, quechuas, cambas, chapacos, guaraníes, más otros grupos étnicos catalogados como trabajadores del campo...Movimiento de liberación nacional con una proyección política que aglutinará en su seno a las diversas fuerzas sociales de la clase obrera, clase media empobrecida, con expresión acentuada en la clase campesina; lo que le da el carácter de un verdadero movimiento de masas en el contexto peculiar de la composición social de nuestro país.”

17 Para una mejor comprensión se sugiere consultar: Rivera, Silvia (2010). “*Oprimidos pero no vencidos*”. *Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. La Paz: La mirada salvaje. 4ta. Edición, el capítulo once.

propuesta de reafirmación de la identidad india y la defensa de la propia cultura, con propuestas de modernización tecnológica de la agricultura, etc. En el plano organizativo, los contactos urbanos de los dirigentes que operan en la clandestinidad –maestros rurales, estudiantes y universitarios aymaras– les sirven de enlace con los sindicatos de base en algunas provincias del altiplano (Rivera, 2010: 179-181).

El katarismo, se hace público en la realidad nacional en 1973 a través del “Manifiesto de Tiwanaku” que constituye el inicio de la lucha sindical, política, cultural y educativa¹⁸. Pese a la represión de los gobiernos militares el movimiento campesino aglutinado en la CNTCB y en los centros campesinos generaron mecanismos de protesta. De acuerdo a Mendieta (2008b: 237), logró formar parte de la Central Obrera Boliviana (COB), en 1979. De esta forma, empiezan a utilizar el sindicato campesino como un instrumento privilegiado de lucha, los kataristas tuvieron la visión de difundir sus ideas a través del sindicato, que era por entonces la organización comunal más expandida (Ticona, Rojas y Albó, 1995). Para Hurtado (1986: 75), en este movimiento no había ningún partido político, ni intelectuales de las clases dominantes, pero si existía una influencia directa de los sectores de la iglesia, tenían su propia autonomía social y política.

En el caso de su propuesta pedagógica sus ideas se enmarcaron en el planteamiento de una educación propia y comunitaria que buscaba su democratización y acceso de la población boliviana, es decir, la búsqueda de lo que hoy se conoce como el derecho a la educación. También implicaba que las reformas o políticas deban responder a la diversidad cultural y lingüística de la realidad nacional. Estos planteamientos de educación comunitaria se establecerían en los documentos elaborados por el movimiento katarista.

Uno de los documentos elaborados fue el primer “Manifiesto de Tiwanaku” (1973) resultado de la relación entre el sindicalismo anti-oficialista y sectores progresistas de las iglesias, se emitió este primer documento público. Según Calderón (2008: 441), sufrió influencias importantes de parte de los promotores culturales aymaras.

Jóvenes aymaras profesionales, universitarios y estudiantes se reunieron en el sitio prehispánico de Tiwanaku para suscribir figuras como Tupac Katari y Bartolina Sisa, consideraron que el problema central de su pueblo es la continuidad de una situación de explotación de tipo colonial (Mendieta, 2008b: 245). La idea era emitir un manuscrito que iniciase un movimiento a nivel nacional (Hurtado, 1986: 58).

El 30 de julio de 1973 el Centro Campesino Tupaj Katari de Bolivia, el Centro MINK'A, la Asociación Nacional de Profesores Campesinos, la Asociación de Estudiantes Campesinos de Bolivia y el Centro Cultural PUMA emitieron un

¹⁸ Los orígenes del manifiesto fueron el VI Congreso Nacional Campesino realizado en Potosí en 1971 con la presencia de uno de los principales líderes kataristas Genaro Flores.

documento ideológico, el “Manifiesto de Tiwanaku”¹⁹ expresa ideas esenciales como la “...reivindicación de la cultura y del pasado indios, la conciencia de las nuevas condiciones de explotación que sufre el campesino, su impotencia por influir en las políticas agrarias del Estado, su rechazo ante la degradación de sus organizaciones sindicales, etc.” (Rivera, 2010: 182) y su disconformidad con la educación rural que la identificaron como una “práctica alienante y discriminatoria”.

El manifiesto se constituyó en un instrumento de formación de cuadros campesinos durante la dictadura. De acuerdo a Hurtado (1986: 60), se reunían en grupos de tres a cinco, leían y discutían el documento; se realizaba la figura de Tupaj Katari, se analizaban los problemas económicos, culturales y políticos del momento, muchas de estas actividades se llevaron a cabo bajo la cobertura del CCTK. Asimismo, analizaban la situación de la educación rural, el acceso al nivel secundario y universitario²⁰.

A partir de este manifiesto, surgirán otras visiones y propuestas educativas que se encontrarán en el Segundo Manifiesto de Tiwanacu (1977)²¹ el cual ratifica totalmente el primero, “completa algunas ideas y sobre todo hace un análisis de la coyuntura más detallada” (Hurtado, 1986: 70)²². En los siguientes años se emitirán otros documentos como las Resoluciones del XI Congreso Departamental de Trabajadores Campesinos de La Paz (1978)²³, la V Tesis del campesinado boliviano (1978)²⁴, el VII Congreso de la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia (1978)²⁵, y la VI Tesis del Campesinado Boliviano (1979)²⁶.

19 Sobre el manifiesto se han encontrado dos versiones publicadas, una de ellas es en 1986, en el trabajo de Javier Hurtado *El Katarismo*, y la otra es la versión publicada en la Revista de la Universidad Mayor de San Andrés *Contacto* N° 23 de 1987. A la vez, se ha accedido a una copia del documento de 1973.

20 Del 15 al 21 de octubre de 1973 en la ciudad de La Paz se reunió a más de 40 dirigentes campesinos donde se difundió el contenido del manifiesto. Esta reunión fue gracias a la ayuda de la iglesia que facilitó los ambientes y el financiamiento del evento.

21 Realizado en la ciudad de Chuquisaca, el 2 de agosto de 1977 mediante el Centro Campesino Tupak Katari, en homenaje al día del indio. Propuso soluciones a los problemas actuales como: el marítimo, la migración Sudafricana blanca a Bolivia, educación campesina, Universidad campesina, los Derechos Humanos en Bolivia, Economía campesina y la Constitucionalización del país.

22 Después del segundo manifiesto el 15 de noviembre se vuelve a reactivar en Ayo-Ayo en el monumento a Julián Apaza llegaron centenares de campesinos. El 15 de diciembre reaparece Genaro Flores públicamente para hacer conocer las resoluciones de Ayo-Ayo, en el local del sindicato de la Prensa.

23 Realizado en la comunidad de Collana norte del departamento de La Paz, el 17 de enero de 1978. El evento sirvió para analizar la realidad nacional y los problemas sociales, educativos y políticos.

24 Llevado a cabo el 27 y 28 de marzo de 1978 se realizaron varias de mesas de trabajo: Asuntos sindicales y políticos, que abordó el tema de los sindicatos frente a la política, con las ideas de unidad y alianzas, como el “Pacto Militar-Campesino,” la política de apoyo a la Asamblea Permanente de Derechos Humanos y su posición frente a las elecciones. La segunda mesa fue Asuntos económicos y la tercera Asuntos sociales, culturales y educativos.

25 Con la asistencia de 475 delegados de los nueve departamentos se estableció la “Plataforma de Lucha” que se dividió en tres mesas: Asuntos Políticos y sindicales, Asuntos Económicos y Asuntos Sociales, culturales y educativos, dieron lugar a las resoluciones del congreso. En los Asuntos Sociales, Culturales y Educativos se plantearon trece postulados, de los cuales siete puntos se dedican al asunto de la educación.

26 Aprobada el 26 de julio de 1979 en departamento de La Paz tiene las mismas demandas y características que la V Tesis del Campesinado Boliviano.

Estos documentos expresan planteamientos, propuestas y análisis de la realidad educativa. Las cuales se centran en varios ejes que proyectan sus ideas y visiones respecto a la educación. Estas propuestas pueden ser leídas desde distintos análisis y enfoques.

En este artículo se ha procedido a resaltar algunas ideas fuerza a partir de la identificación de varios focos de análisis que ofrecen los documentos y propuestas del movimiento katarista. Siendo el primero, la identificación de un colonialismo pedagógico en el que la educación se fue constituyendo en un aparato de aculturación de la diversidad, por ende, la exclusión y discriminación de la identidad india. El segundo, se refiere a los planteamientos de una “educación propia” y comunitaria frente a la implementación de medidas educativas ajenas y aculturizadoras. Y el tercero, es la proyección de una educación comunitaria, la Universidad Campesina.

3.1. Colonialidad pedagógica: la aculturación de la diversidad²⁷

En los documentos y propuestas del movimiento katarista se pueden encontrar ideas y planteamientos que hacen alusión al colonialismo. Se entiende por colonialismo interno a:

...a la estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos distintos. Sin alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros y que permite hablar no sólo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural y en las clases sociales), sino de diferencias de civilización. (Gonzales Casanova, 1971: 224)

Para González (1971), la condición colonial expresa desigualdades económicas, políticas y culturales entre la metrópoli y la colonia, y también la desigualdad interna son raciales, religiosas, etc. Este colonialismo interno implica la dominación política-económica de los pueblos sobre otros (Patzí, 2004: 29). Que será a partir de la presencia de la colonialidad económica, política, sociocultural y pedagógica.

Para el caso boliviano, Patzi (2004) menciona que la colonialidad económica se traduce en la exclusión del indígena como sujeto económico y empresarial. Mientras la colonialidad del poder (lo político), es un campo especializado para “...criollos y mestizos, por tal motivo hace que éstos se convirtieran en una clase dominante... (que) posee un excedente económico” (Patzí, 2004: 45). La colonialidad del saber se

²⁷ Según Patzi (2004), se debe mencionar que la cuestión de la colonialidad es un concepto introducido con mayor precisión por González Casanova y Stavenhagen. Retomado con mayor fuerza académica desde 1990 por varios autores como Silvia Rivera, Anibal Quijano, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Walter Mignolo, Arturo Escobar, entre los principales.

basa en la “creencia de que la civilización occidental es la mejor y la más avanzada por sustentarse en la ciencia y se rechaza a otras civilizaciones por no ser científicas” (Patzí, 2004: 51), es decir, se plantea la monopolización de un solo conocimiento y saber que es el de la cultura dominante. Patzi (2004), sugiere que los indígenas se encuentran en desventaja y no pueden acceder al igual que la minoría a los espacios de formación o profesionalización. De este modo, se generan las desigualdades e inequidades sociales.

En el ámbito de la educación ¿se habrá manifestado una colonialidad pedagógica? Se deduce que en cierta medida está presente en la dominación política-económica como un complemento a través de la aculturación²⁸ de los conocimientos, saberes de la cultura dominante sobre las mayorías indígenas. El cual se ha matizado con las reformas y políticas educativas aplicadas a favor de la instrucción y educación de los indígenas. Es decir, el sistema educativo se constituyó en el espacio ideal para la homogenización de la diversidad cultural y lingüística, ejemplo, es la conversión de lo indio en campesino y ciudadano. Como lo sugiere Quijano (2000), las élites gobernantes asumieron con mayor fuerza la “nacionalización societal” orientada al control del trabajo, los recursos productivos y el control de la generación y gestión de las instituciones políticas con el propósito de homogeneizar a la población.

Por lo que la colonialidad pedagógica se expresa en la desigualdad de acceso a la educación, puesto que los niveles de formación como el secundario y superior estuvieron supeditados al capital económico y social, los cuales condicionaron la acumulación de capital cultural. En este sentido, al estar excluidos los indios de la economía, de la política y de lo sociocultural supuso que la educación se constituyera en un espacio aculturación, por ende, la pérdida de sus identidades culturales.

Como lo sugiere Carnoy (1977), el papel de la educación en contextos de colonialismo tradicional (India, África occidental), del colonialismo del libre comercio (América Latina en el periodo republicano) y del neocolonialismo interno en los Estados Unidos, “la escuela europea o norteamericana saca a la gente de la jerarquía tradicional, también la mete en la jerarquía capitalista”. Por ende, la escuela no es una institución neutral respecto a la transmisión de valores culturales y la formación de la identidad. Para Spindler (1955), la institución escolar tiene mucha importancia en la formación de la identidad cultural.

28 Se entiende a la aculturación como el fenómeno de cambio cultural ocasionado por el contacto de dos o más sociedades que da lugar a la transmisión de elementos culturales de una sociedad a otra, lo que puede llevar a la adaptación de ciertos elementos culturales, o por el contrario puede dar lugar al surgimiento de una nueva sociedad con nuevos elementos culturales de ambas culturas que entran en contacto (Gutiérrez, 1994: 21). Para Herskovits (1958: 10), la aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en un contacto continuo y directo, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de cualquiera de ambos grupos.

Estas desigualdades de acceso a la educación serán identificadas por el movimiento katarista en sus manifiestos y demás documentos. Las ideas vertidas en el Primer Manifiesto de Tiwanaku (1973) expresan que en Bolivia no ha habido una integración de culturas sino una superposición y dominación habiendo permanecido los campesinos, en el estrato más bajo y explotados de esa pirámide:

Un pueblo que oprime a otro pueblo no puede ser libre” dijo el Inca Yupanqui a los españoles. Nosotros los campesinos quechuas y aymaras lo mismo que los de otras culturas autóctonas del país, decimos lo mismo. Nos sentimos económicamente explotados y cultural y políticamente oprimidos. En Bolivia no ha habido una integración de culturas sino una superposición y dominación habiendo permanecido nosotros, en el estrato más bajo y explotado de esa pirámide. Bolivia ha vivido y está viviendo terribles frustraciones. Una de ellas, quizás la mayor de todas, es la falta de participación real de los campesinos quechuas y aymaras en la vida económica, política y social del país. (Centro de Coordinación y Promoción Campesina MINK'A [CCPCM] y Centro Campesino Tupaj Katari [CCTK], 1973: 1)

Como se aprecia se tiene el reclamo por la exclusión de quechuas, aymaras y otros pueblos indígenas de las esferas estatales. Lo que se traduce que el lugar de estos sectores sociales en la sociedad sea en el estrato más bajo como su consideración como “ciudadanos de segunda clase” (CCPCM y CCTK, 1973: 1). El único derecho que nos reconocen es el de ser explotados y humillados:

“El lenguaje cambia pero las actitudes no. Ya que en esta época nos dan adjetivo con sabor paternalista llamándonos ‘campesinos’ en lugar de “indios”, para ocultar el grado de discriminación que siempre ha existido a través de toda nuestra historia. En la actualidad se han acentuado estas tendencias paternalistas y nos tildan de “hijos y hermanos campesinos”. (CCTK, 1977: 3)

“Los campesinos somos los más oprimidos socioculturalmente” (Federación Departamental de Trabajadores Campesinos de La Paz [FDTCLP], 1978: 2). De acuerdo a Rivera (2010: 179), eran formalmente interpelados como ciudadanos “libres e iguales”, en la práctica resultaban excluidos y marginados, y al mismo tiempo impedidos de ejercer su diferencia.

Por ende, el desarrollo y progreso de la nación boliviana se fue basando en la “(...) imitación servil del desarrollo de otros países, cuando nuestro acervo cultural es totalmente distinto... Los campesinos queremos el desarrollo económico pero partiendo de nuestros propios valores... No se han respetado nuestras virtudes ni nuestra visión propia del mundo y de la vida” (CCPCM y CCTK, 1973: 1).

Si se analizan documentos que se han producido en los últimos 20 años, se podrá comprobar que los proyectos de Estado no resultan de la inspiración directa de la burguesía o de sus intelectuales orgánicos... No obedece a procesos

de formación intelectual, sino que responde al sistema de pensamientos originados en las grandes metrópolis. (Ramos en IICAB, 2008: 48)

Por otra parte acusaron a los gobiernos militares de querer imponer formas de vida basadas en la “europeización” y “yanquización” de los sectores campesinos, a través de la educación y la política como consecuencia de las relaciones internacionales que caracterizan a este periodo. Ante esta postura la propuesta del sector es: “tecnificar y modernizar su pasado pero sin romper con él. Todo intento de europeización y yanquización, como se ha querido hacer a través de la educación y de la política, no será más que un nuevo fracaso” (CCPCM y CCTK, 1973: 2).

En este marco tienen las visiones de fracaso y del estado de los campesinos, se debe a la implementación de una educación y política que no es acorde a su realidad sociocultural. “Los indios que por obra de la mala educación y de la falsa politiquería ya no quieren ser indios han asimilado los peores defectos de otros pueblos y se han constituido en nuevos explotadores de sus propios hermanos” (CCPCM y CCTK, 1973: 2). Lo que pretenden explicar es la aculturación que se produce para poder acceder a la educación, produciéndose en algunos casos el *desclasamiento* y la *maesmanización*²⁹ que es producto de la aculturación que promovieron los gobiernos, los cuales no reconocían las diversidades socioculturales y lingüísticas: “...gobiernos, políticos, economistas y educadores (han) fracasado totalmente en la ‘promoción’ del campesinado aymara y quechua porque se han aplicado métodos erróneos” (Ibíd.: 3).

También existe una fuerte reivindicación de lo indio que se expresa en la identificación de estos sectores sociales como los futuros autores de su propio desarrollo en el campo y en el Estado boliviano: “Los campesinos estamos convencidos de que solamente habrá desarrollo en el campo y en todo el país, cuando nosotros seamos los autores de nuestro progreso y dueños de nuestro destino” (CCPCM y CCTK, 1973: 2). Para Rivera (2010: 179), esto explica la defensa de la cultura propia y su vehemente rechazo a las manipulaciones que sufrían a través del aparato sindical, manipulaciones que eran calificadas como una forma de pongueaje político, es decir, como una aproximación servil-colonial al poder.

En cuanto a la educación en el área rural identificaron sus problemas siendo los contenidos, los programas y la deficiencia de los medios. De acuerdo al primer Manifiesto (1973), la “escuela rural, por sus métodos, programas y por su idioma, es ajena a la realidad cultural”. Siendo el objetivo de estas políticas educativas aplicadas para el sector campesino su aculturación:

...sólo busca convertir al indio en una especie de mestizo, sin definición ni personalidad, sino que persigue igualmente su asimilación a la cultura

²⁹ La *maesmanización*, se produce cuando se cambian los apellidos.

occidental y capitalista... Los indios que por obra de la mala educación y de la falsa politiquería ya no quieren ser indios han asimilado los peores defectos de otros pueblos y se han constituido en nuevos explotadores de sus propios hermanos... (CCPCM y CCTK, 1973: 2)

Continúa:

...las escuelas, colegios, universidades, normales, periódicos, radios, revistas, televisión, etc., son los principales medios que los diferentes gobiernos utilizan para despersonalizarnos. (CCTK, 1978: 3)

Rechazamos el actual sistema educativo que utilizan los grupos dominantes del país para despersonalizar y alienar, tendiendo a eliminarlos culturalmente, valiéndose de un millonario presupuesto educativo (FDTCLP, 1978: 4). A los campesinos de Bolivia, nos educan para hacernos desaparecer culturalmente; nos enseñan a subestimarnos, a olvidarnos de nosotros mismos (Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia [CNTCB], 1978a: 1).

Con respecto a esta situación, se puede mencionar que las reformas educativas aplicadas en el siglo XX buscaron el mestizaje y la aculturación, a través de la escuela. Por ejemplo, en política educativa liberal, el principal objetivo era civilizar y culturizar al indio. De igual forma, la reforma educativa nacionalista desarrolló políticas que se destinaron a transformar al indio en campesino, una muestra de ello fue la educación rural y campesina que se implementó desde 1955.

3.2. “Educación propia” y comunitaria

Según el primer Manifiesto (1973), las políticas educativas no han podido instaurar un sistema equilibrado de educación: “Los programas para el campo están concebidos dentro de esquemas individualistas a pesar de que nuestra historia es esencialmente comunitaria” (CCPCM y CCTK, 1973: 2). Esta manifestación de contradicción pedagógica se ha venido desarrollando a lo largo de la historia donde estos opuestos lo individual y comunitario conviven.

Con referencia a los problemas de la educación rural se puede apreciar una pedagogía ajena. Frente a estos problemas que expuso el movimiento campesino, la propuesta pedagógica que se deduce es su orientación hacia una educación propia, comunitaria, transformadora y liberadora. “La educación no debe ser un medio de opresión sino de liberación” (CNTCB, 1978b). “Estamos conscientes que la lucha por nuestros intereses económicamente también conllevan reivindicaciones socioculturales que nos caracterizan a los pueblos aymaras, quechuas y otros” (FDTCLP, 1978: 2).

Lo propio se refiere a la necesidad de retomar las prácticas y experiencias pedagógicas de los pueblos indios, frente a la aplicación de políticas educativas ajenas a la diversidad nacional que provenían de países desarrollados: “Para nadie es un secreto que el sistema escolar rural no ha partido de nuestros valores culturales. Los programas han sido elaborados en los ministerios y responden a ideas y métodos importados del exterior. La educación rural ha sido una nueva forma (la más sutil) de dominación y anquilosamiento” (CCPCM y CCTK, 1973: 6). La educación que se imparte en Bolivia viene con sello mal calcado de países desarrollados, con pensamientos extranjeros, programas extranjeros, son metas extranjeras y con objetivos extranjeros para conseguir un hombre extranjeroizado” (CCTK, 1977: 4).

Esto originó que la “la enseñanza que se da es desarraigada tanto en lo que se enseña como en los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad no sólo en la lengua, sino también la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores que transmite” (CCPCM y CCTK, 1973: 6). “Tenemos que fijarnos qué están enseñando en esas escuelas a nuestros hijos” (CNTCB, 1978a: 1). Por ende, una “educación extrajerizante por la aplicación de normas, métodos, planificación son de origen europeo o norteamericano” (CNTCB, 1979). Estos aspectos se refieren a que en Bolivia las políticas educativas aplicadas, provenían de países desarrollados, Es decir, se tiene la ausencia de una “pedagogía que responda a la identidad nacional” (CNTCB, 1979).

Al no existir esta educación propia generó que el movimiento katarista lo considere como una nueva “forma de dominación y anquilosamiento”, y a la formación de docentes en las Normales Rurales como “un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo” (CCPCM y CCTK, 1973: 6). Una educación ajena que ha sido fundamentada en las reformas y políticas educativas aplicadas en el siglo XX. El katarismo llegó a plantear la necesidad de establecer una educación propia que debería ser a partir de los valores culturales y de la realidad sociocultural. “Reafirmamos que además de la lucha económica tenemos una lucha sociocultural por la defensa, vigencia y propagación de nuestros valores” (FDTCLP, 1978: 2).

Pero ¿qué implicaba esta educación propia y comunitaria? Básicamente era retomar los valores culturales de indios, campesinos e indígenas, una pedagogía con “identidad propia y nacional” conforme a la realidad cultural:

...vivir íntegramente sus valores, sin despreciar la riqueza cultural de otros pueblos...contar con un sistema educativo que parta de los sectores campesinos y la unidad de las mayorías para lograr la grandeza de la patria. (CCPCM y CCTK, 1973: 4)

...exigimos que nuestra educación se reoriente hacia nuestra realidad; que los que se sienten educadores no sigan siendo miopes; que respeten a la realidad en que vivimos y que se nutran de nuestra cultura si es que quieren ser nuestros

orientadores; nuestros idiomas son el quechua y el aymara; nos tildan de analfabetos, sin embargo sabemos dos o tres lenguas y los que se dicen 'nuestros educadores', apenas una y mal. Esa pequeña minoría es la que debe integrarse a la gran mayoría que somos nosotros y no viceversa. (CCTK, 1977: 4)

Mientras lo comunitario se traduce en la valoración de las formas de organización política y económica de los pueblos indígenas. El "sistema cooperativo es connatural a un pueblo que creó modos de producción en mutua ayuda como el ayni, la mink'a, yanapaco, camayos...la propiedad privada, el sectarismo político, el individualismo, la diferenciación de clases, las luchas internas nos vinieron de la Colonia y se acentuaron con los regímenes republicanos" (CCPCM, CCTK, 1973: 2). Por ello, plantearon que los programas de estudio se basen en el "...pensamiento de los habitantes del Tawantinsuyu y donde se practiqueN también las trilogías filosóficas de AMA SUA-AMA LLULLA-AMA KELLA" (CCTK, 1977: 5). La renovación de la educación rural y urbana en función nuestra realidad sociocultural de aymaras, quechuas, cambas y otros (CNTCB, 1978b).

Lo propio y comunitario también implicaba no solamente el reconocimiento sociocultural en la sociedad, sino también su inclusión en el sistema educativo por medio de la oficialización de los idiomas originarios:

...oficialización de las lenguas autóctonas y la prioridad a los programas de educación en el campo. (CCTK, 1977: 5)

Exigir la oficialización legal de las lenguas aymara y quechua por ser idiomas de más de 70% de la población boliviana. Al mismo tiempo rechazamos la manipulación oficialista y electoralista que la oficialización de los idiomas nativos es objeto. (FDTCLP, 1978: 4)

Oficialización de nuestros idiomas nativos. Asimismo exigimos sean incorporados a los programas de enseñanza desde el nivel básico hasta la educación superior. (CNTCB, 1978b)

Un ejemplo: esta demanda fue el rechazo a la campaña de alfabetización, por ser "castellizante, unilateral y verticalista". (FDTCLP, 1978: 4). Que implicaba una enseñanza memorística y bancaria que fue impulsada en la educación campesina.

Esta educación propia y comunitaria planteó un sentido de transformación que se refiere a su democratización hacia todos los sectores sociales, con la ampliación de la oferta educativa hasta el nivel superior: "Renovación de la educación rural y urbana en sus diferentes niveles y grados, contenidos, fines, objetivos, métodos, calendario, en función de la realidad sociocultural" (CNTCB, 1978b).

La exclusión de los sectores sociales del sistema educativo ameritó que el movimiento katarista plantee su transformación: "La práctica de la escuela rural

es una especie de catástrofe nacional, porque el presupuesto para la educación tiene una mala distribución, correspondiendo más a la educación urbana”. Según el primer Manifiesto (1973), “...el 51% de los niños del campo no pueden ir a la escuela sencillamente porque no existe en sus comunidades. El campo no sólo carece de aulas, libros, pizarrones, pupitres, material didáctico y maestros que amen realmente al pueblo oprimido” (CCPCM y CCTK, 1973: 6).

En sus propuestas educativas es evidente el reclamo que hacen a las autoridades con respecto al acceso a la educación, no solamente en el nivel primario, secundario, sino en el superior. Al margen de satisfacer las necesidades educativas del sector campesino, también se debería otorgar los mismos privilegios a los otros sectores de la población boliviana.

La necesidad y aspiraciones del campesinado boliviano, tanto ayer como hoy y siempre, seguirán postergadas si no existe algo que cohesione a las grandes mayorías, por este hecho convocamos a todos los trabajadores de las minas fabriles, constructores, artesanos, comerciantes, minoristas, transportistas, ferroviarios, soldados, clases, oficiales patriotas, profesionales, periodistas y a todas las organizaciones que se identifican con los intereses del pueblo oprimido, y que es este día un llamado de profunda meditación para volcar toda nuestra capacidad y dar soluciones a los problemas que aquejan a la gran mayoría nacional. (CCTK, 1977: 6)

Esta valorización de lo propio implicaba que la educación se constituya en un medio de liberación de la opresión del colonialismo económico, político, cultural y pedagógico, vigente en el periodo de la dictadura que por medio de la aculturación generaba la desvalorización de los saberes, economía, política y prácticas culturales de la diversidad étnica y lingüística de Bolivia.

3.3. Propuesta de una “educación propia” y comunitaria: Universidad Campesina

No solamente la discriminación y exclusión se dio en los niveles primario y secundario, sino frente a la presencia de varios aymaras en las universidades, motivó que se manifestara una discriminación abierta hacia este sector social: “La educación superior es un privilegio de una minoría que se constituye en un foco de discriminación clara y tan mal disimulada que somos los estudiantes los reprobados que tenemos que abandonar la universidad frustrados y volver a nuestras comunidades” (FDTCLP, 1978: 4). En la educación superior (normales y universidades), los campesinos fueron objeto de discriminación: “...los exámenes de ingreso no miden la capacidad de los postulantes, sino sus bolsillos” (CNTCB, 1978a: 2). Y “con los estudiantes campesinos que entran a la universidad se emplea la “pedagogía de la humillación y despectiva de clara discriminación” (CCTK, 1978: 3

y CNTCB, 1978a: 2). “Existe una discriminación en la educación a nivel de centros universitarios, normales, colegios militares, etc., etc.” (CNTCB, 1979).

Por ello, dilucidaron varias soluciones, por un lado, fue la transformación de las universidades públicas, las cuales estaban “desadaptadas a la realidad del país y particularmente de la realidad campesina” (FDTCLP, 1978: 4). El apoyo a la lucha de los universitarios para transformar la universidad en función de las necesidades de los “campesinos y otros sectores de trabajadores y la consiguiente liberación del país” (FDTCLP, 1978: 4) y su democratización con la supresión de los exámenes de ingreso (CNTCB, 1978b).

Por otro lado, se planteó la creación de la Universidad Campesina en el altiplano, valle y trópico (CCTK, 1977). La cual no solo formaría profesionales para el trabajo agrícola, sino en otras ciencias: “La enseñanza no sólo debe ser en la agricultura sino en otras disciplinas académicas, a razón de la capacidad que tienen los campesinos en los estudios superiores”. (CCTK, 1977). Esta universidad debía cumplir funciones de integración con la realidad cultural propia. Por lo que, plantearon una educación propia y comunitaria donde los aprendizajes a ser impartidos no tengan: “un factor de desclasamiento, ni debe ser un transmisor de los valores clásicos de la ciudad...los profesionales docentes que impartan los conocimientos, se les dará más preferencia a profesionales de extracción aymara-quechua” (CCTK, 1977).

Con estos planteamientos, se concibió una educación propia y comunitaria en el nivel superior sin “programas extranjerizantes” (CCTK, 1977: 5), la cual debía tener una orientación y expresión en base al: “...pensamiento de los habitantes del gran Tawantinsuyu y donde se practiquen también nuestras trilogías filosóficas de AMA SUA-AMA LLULLA-AMA KELLA (CCTK, 1977: 5). Bajo estas propuestas e ideas, se tiene una visión de revalorización y re-descubrimiento de una educación con bases culturales y lingüísticas aymaras y quechuas. En este caso, de acuerdo a los usos y costumbres de los pueblos indígenas. En suma fue la búsqueda de la defensa de la cultura propia para ejercer su diferencia.

Estos documentos muestran el grado de educación y politización de las capas avanzadas de la dirigencia campesina. Es una primera muestra de la profunda conciencia democrática sobre sus nuevos objetivos de lucha (Hurtado, 1986: 75). En el caso de la educación dieron a conocer su visión, análisis y propuestas: educación propia, comunitaria, intercultural, bilingüe, su democratización en todos sus niveles, la creación de la Universidad Campesina con un enfoque integral que se basa en la unidad de las diversidades culturales para la consolidación del Estado-nación y consecuentemente una educación de acuerdo a la realidad sociocultural con la búsqueda de una educación propia, la pedagogía nacional.

Bajo estas visiones, análisis y propuestas dieron los orígenes y bases de lo que en posteriores décadas se implementarían la EIB, la creación de universidades indígenas, la descolonización, la necesidad de una educación propia y comunitaria que en la actual coyuntura se ponen en marcha. Todos estos postulados tienen sus aportes en el movimiento campesino katarista realizados en la década de los 70.

Apreciaciones finales

En el período de los gobiernos militares y dictatoriales se dio lugar al surgimiento de un movimiento sindical, cultural, político y pedagógico que fue el katarismo. El cual estableció posturas y un posicionamiento social frente al contexto que vivían. Como también fue ganando espacios en la organización sindical campesina desde los ámbitos locales como la conquista de la FDTCLP y posteriormente la CNTCB. A partir de ello se fundarían partidos políticos el MITKA y el MRTK que participarían en futuras elecciones.

Esta aparición y participación del katarismo muestra la comprensión del sector campesino la necesidad de participar en la vida política por medio de sus organizaciones sindicales, culturales que se establecen en los documentos emanados a partir de 1973. En los cuales existe una proposición innovadora de conciencia de sus derechos y de su participación en el Estado boliviano por medio de la política y democracia, a lo que Hurtado denomina como “conciencia de clase”. Por ejemplo, en el “Manifiesto de Tiwanaku” (1973) las bases de la lucha sindical y cultural fueron a partir de la vía política para fundamentar la conciencia de sus derechos. Asimismo, hay que mencionar el grado de formación de la dirigencia expresada en una intelectualidad aymara con una conciencia democrática y de clase.

En este sentido, en el trabajo se pudo apreciar el análisis que hizo el katarismo de la realidad educativa. Una muestra de ello fueron sus denuncias sobre la falta de acceso a la educación secundaria y superior; la poca cobertura en los niveles inicial y primario. Con este panorama mediante los documentos analizados, el movimiento planteó la necesidad de mejorar la cobertura del nivel primario, demandar el acceso a los niveles: secundario y superior. En suma el planteamiento central fue la búsqueda de accesibilidad y democratización de la educación en todos sus niveles.

A partir de los manifiestos y documentos se ha podido deducir y apreciar la presencia de la colonialidad pedagógica presente en la exclusión y acceso desigual de los indios a la educación. Asimismo, el katarismo comprendió que la educación en el siglo XX buscó y se constituyó en un mecanismo de aculturación. También se ha evidenciado en sus propuestas el planteamiento de una educación propia y comunitaria que se establece en la necesidad de construir una educación que parta de la realidad sociocultural, que sea bilingüe, intercultural e igualitaria. Una

muestra de ello fue la proyección de una universidad campesina que tomaba como base lo comunitario. En suma, el movimiento katarista por medio de sus propuestas educativas buscó la defensa de la cultura propia para ejercer su diferencia.

Bibliografía

- Albó, X.** (1999). “Etnias y pueblos originarios”. En Campero, F. (director) *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. La Paz: Harvard Club de Bolivia.
- Albó, X.** (1981). *Idiomas, escuelas y radios en Bolivia*. La Paz: ACLO-UNITAS.
- Albó, X.** (1980). *Khitipxtansa ¿Quiénes somos?* México-La Paz: CIPCA.
- Barrientos, R.** (1969). “Todo nace y acaba en el hombre... Discurso del Excelentísimo señor Presidente Constitucional de la República, General René Barrientos Ortuño”. En *Reforma Educativa*. La Paz: Ministerio de Educación, Consejo Supremo de Educación, Dirección Nacional de Planificación Educativa.
- Bolivia. Centro de Coordinación y Promoción Campesina MINK’A y Centro Campesino Tupaj Katari** (1973). Primer Manifiesto de Tiawanaku. La Paz.
- Bolivia. Centro Campesino Tupaj Katari** (1977). Segundo Manifiesto de Tiawanaku. La Paz.
- Bolivia. Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia** (1978a). VII Congreso Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia. La Paz.
- Bolivia. Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia** (1978b). V Tesis del Campesinado Boliviano. La Paz.
- Bolivia. Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia** (1979). VI Tesis del Campesinado Boliviano. La Paz.
- Bolivia. Federación Departamental de Trabajadores Campesinos de La Paz** (1978). Resoluciones del XI Congreso Departamental de Trabajadores Campesinos de La Paz. La Paz.
- Bolivia. Gaceta Oficial** (1975). Ley de Escuelas Normales. La Paz.
- Bolivia. Federación Departamental de Trabajadores Campesinos de La Paz** (1973). Ley de Educación Boliviana. La Paz.
- Calderón, R.** (2008). “Educación democrática, participativa y propia, impulsada por los/as promotores/as culturales aymara desde Tiwanaku y El Alto, 1970-1992”. En *Anales de la XXI Reunión Anual de Etnología 2007: Etnografía del Estado*. Tomo I. La Paz: MUSEF.
- Chihuilaf, A.** (2009). “Los indígenas en el escenario político-social bolivianos del siglo XX”. En *Sociedad y Discurso* N° 14. Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg.

- Carnoy, M.** (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Gonzales Casanova, P.** (1971) *Sociología de la explotación*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, R.** (1994). *La antropología y el análisis cultural aplicado a la educación*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.
- Herskovits, M.** (1958). *Acculturation. The study of culture contact*. Gloucester: Peter Smith.
- Hurtado, J.** (1986). *El Katarismo*. La Paz: Hisbol.
- Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello** (2008). *50 años de políticas educativas en Bolivia*. La Paz.
- Iño, W.** (2015). “Pedagogías en movimiento: luchas, propuestas y experiencias por el acceso a la educación en Bolivia (1900-2010).” En Cavagnoud, R., Lewandowski, S. y Salazar, C. (coordinadores) *Saberes contra pobreza. Estudios de caso desde Bolivia*. La Paz: IFEA, IRD, CIDES-UMSA (en prensa).
- Mendieta, P.** (2008a). “Política y participación indígena en Bolivia: una reflexión desde la historia: siglos XIX-XXI”. En Grebe, H. (coord.) *Continuidad y cambio en el orden político. Las transiciones en el contexto constituyente*. La Paz: Instituto Prisma.
- Mendieta, P.** (2008b). *Indígenas en política. Una mirada desde la historia*. Colección de Investigadores “Mundo Abierto”. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA.
- Patzi, F.** (2004). *Sistema comunal. Una propuesta alternativa al sistema liberal*. La Paz: Comunidad de Estudios Avanzados.
- Quijano, A.** (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.” En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Dinamarca: CLACSO.
- Rivera, S.** (2010). “Oprimidos pero no vencidos”. *Luchas del campesinado aymara y q'ebchwa 1900-1980*. La Paz: La mirada salvaje. 4ta. Edición.
- Solon, P.** (1999). *La otra cara de la historia*. La Paz: Fundación Solon.
- Spindler, G.** (1955). *Sociocultural and psychological processes in Menomini acculturation*. Berkeley: California University Press.
- Ticona, E.; Rojas, G. y Albó, X.** (1995). Votos y Whipalas. Campesinos y pueblos originarios en democracia. Cuadernos de investigación N° 43. CIPCA. La Paz, 1995.
- Universidad Mayor de San Andrés** (1987). “Manifiesto de Tiawanaku”. En *Contacto N° 23* (Octubre). La Paz.