

**4to Coloquio Internacional  
Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.  
Políticas públicas: posibilidades, obstáculos, y desafíos**

**PINTO RODRIGUEZ, María Libertad**

Asociación de indígenas profesionales "Taky Unquy" - BOLIVIA

**Tensiones de género; del profesional indígena al indígena profesional**

El PROEIB Andes o Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, ha trabajado desde 1998 con ocho versiones de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, MEIB. Actualmente, se encuentra culminando la 9na versión de la MEIB, entre los/as matriculados/as usualmente participan indígenas profesionales y no indígenas de diversos territorios del Abya Yala.

En este sentido, el PROEIB Andes tiene una trayectoria considerable en el trabajo con maestrantes provenientes de diversos territorios como muestra el cuadro siguiente:

*Tabla 1. Relación de estudiantes por países en el PROEIB Andes, 1998 – 2009*

País	Cantidad de estudiantes	% de estudiantes por países	Mujeres	Hombres	% Mujeres	% Hombres
<b>Bolivia</b>	94	51	40	54	42.5	57.5
<b>Perú</b>	39	21	13	26	33	67
<b>Chile</b>	18	9	12	6	<b>67</b>	33
<b>Ecuador</b>	12	7	3	9	25	75
<b>Colombia</b>	9	5	1	8	11	89
<b>México</b>	9	5	5	4	<b>55</b>	45
<b>Argentina</b>	3	2	1	2	33	67
<b>TOTAL</b>	<b>184</b>	<b>100%</b>	<b>75</b>	<b>109</b>	<b>41</b>	<b>59</b>

Fuente: Inge Sichra

En el anterior cuadro vemos la afluencia por cada país, fundamentalmente Chile y México en el caso de las mujeres; Colombia y Ecuador en el caso de los hombres, aunque el cuadro presenta datos solo hasta el 2009, posterior a ello se continuaron con otras versiones.

Teniendo esa trayectoria y experiencia en el trabajo con indígenas y no indígenas, provenientes de diferentes contextos del Abya Yala, es que en el 2014, el PROEIB junto con la cooperación de la Universidad Católica de Lovaina, decide aperturar la Maestría en Sociolingüística, MASO, destinada de igual manera a indígenas profesionales, así como otros profesionales que trabajen con pueblos originarios. La MASO fue concretada con el objetivo principal de "Contribuir con la formación de profesionales indígenas especializados en el ámbito de la sociolingüística con orientación a la planificación lingüística y la revitalización de las lenguas indígenas" (En línea: PROEIB Andes). Es así que paralelamente a la primera versión de la MASO, se llevó a cabo la octava versión de la MEIB, para el 2016 se comienza con la segunda versión de la MASO y la novena versión de la MEIB, ambos concluirían a fines de este 2017 con la defensa de la tesis.

La primera versión de la MASO, se llevó a cabo en Cochabamba-Bolivia durante el 2014-2015 y tuvo la siguiente cantidad de matriculados/as:

Tabla 2. Cantidad de matriculados/as en la MASO, 1ra versión, 2014-2015

Nº	Sexo	Matriculados/as	Culminación de estudios	Titulación
1	Mujeres	16	16	16
2	Varones	8	8	6
3	<b>Total</b>	<b>24</b>	100%	91,6%

Fuente: elaboración propia

A la fecha existen aún dos hermanos que no han defendido la tesis, en cuanto al resto se ve una tasa de conclusión elevada. En cuanto a la pertenencia o trabajo con un pueblo originario de los diferentes países, se tiene el siguiente cuadro:

Tabla 3. Pertenencia y/o trabajo con un pueblo originario

Nº	Nación indígena	Lengua	Asentamiento	Mujeres	Varones
1	Totonaco	Totonaco	México	1	0
2	Tseltal	Tseltal		0	1
3	Maya Yucateco	Maayat'aañ		1	0
4	Nasa	Nasa Yuwe	Colombia	1	0
5	Wounan	Woumeu		1	0
6	Awajún	Awajún	Perú	0	2
7	Aymara	Aymara o Arusimi	Bolivia	3	0
8	Mojeño trinitario	Mojeño trinitario		1	0
9	Mojeño ignaciano	Mojeño ignaciano		2	0
10	Quechua	Quechua o Runasimi		5	3
11	Yurakaré	Tabuybu		1	2
			<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>8</b>

Fuente: elaboración propia

Cada uno de los hermanos/as maestrantes, cuya pertenencia o trabajo se muestra en el cuadro anterior, pudo realizar sus estudios presencialmente en Cochabamba gracias a las becas que la Universidad de Lovaina facilitó, eso mismo permitió que pudiéramos dedicarnos tiempo completo a la maestría.

## 2. Los conflictos de la educación superior

El convenio 169 de la OIT garantiza una educación con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos indígenas, en Bolivia todavía son muy escasos los índices de profesionales indígenas sobre todo de aquellos pueblos asentados en tierras bajas, vale decir la región amazónica, chaqueña y oriental del país.

Es de poca trayectoria la profesionalización de nosotros los indígenas, como indica Machaca las universidades no se edificaron pensando en los indígenas:

Seis de las once [actualmente doce] universidades públicas y autónomas que hoy funcionan en Bolivia se crearon antes de la conclusión del siglo xix y las restantes cinco desde mediados del siglo xx hasta el presente. Las primeras se fundaron con el propósito de satisfacer, fundamentalmente, las demandas educativas de criollos y mestizos que estaban relacionadas con el ejercicio y mantenimiento del poder económico y político que poseían. Los indígenas, por diseño, estaban excluidos de este tipo de educación porque ni siquiera tenían acceso a la educación primaria y secundaria. (2010, pág. 27).

De hecho, lo que normalmente ocurre en nuestro contexto es que los indígenas jóvenes que quieren profesionalizarse son absorbidos y mimetizados por el sistema universitario.

Provengo de una familia con ascendencia materna y paterna quechua, mi papá nació en Morochata que está en la provincia Ayopaya, Cochabamba, aunque mi abuela había migrado de Toco hacia ese lugar cuando se concubino con mi abuelo, mi abuela paterna era monolingüe quechua y mi abuelo paterno bilingüe quechua-castellano, su castellanización fue más fuerte cuando fue enrolado como soldado en la guerra del Chaco. Por otro lado, mi madre nació en Oruro aunque mi abuela materna provenía de un pueblo quechua llamado Independencia que está también en Ayopaya, ella también era monolingüe quechua, eso sí, fruto con el contacto de la ciudad había aprendido un poco de castellano aunque yo siempre la había oído hablar en quechua prioritariamente, mi abuelo materno también era quechua, trabajó en las minas de Oruro.

Aspectos como aquellos, nunca los reconocí abiertamente ni profundicé en el transcurso de todos mis estudios del bachillerato ni de la licenciatura y esta situación es muy repetida en nuestro contexto. Hay una invisibilización del ser indígena y su lengua, aunque esto ha cambiado un poco en los últimos años, hoy en Bolivia está de moda hablar de lo indígena y lo intercultural aunque no se tengan políticas prácticas para trabajar aquello.

En la licenciatura de Comunicación Social que realicé en la Universidad Mayor de San Simón, UMSS, se llevaba la asignatura de Quechua que solo era por un semestre y a nivel básico, cuatro horas académicas por semana, es decir totalmente insuficiente, ese fue el único acercamiento que tuve a nivel de estudios de licenciatura con mi lengua. Hasta ese entonces no entendía la necesidad de llevar la asignatura de Quechua más que como un instrumento para el desempeño laboral.

De igual manera, otra de nuestras compañeras de la Maestría quien amablemente se dispuso a una entrevista para este trabajo, decía sobre si en la licenciatura de Lingüística, UMSS, ella se había reconocido como quechua:

Para nada, un poco cuando ya empecé a trabajar pero en la licenciatura no, ¡uh!, eran otras mis ideas. Mi idea era más especializarme en algo, trabajar en algo, otra forma de vida ¿no? y el quechua estaba como; “es algo que sé”. De hecho no se avanza mucho en quechua en mi carrera, teníamos cuatro quechuas, el Quechua I era fácil, el II he dado de mesa, el III también he dado mesa, al IV le di otra oportunidad porque parecía interesante el programa pero resultó frustrante y aprobé y listo. De repente estaba trabajando en la [licenciatura de] EIB pero ahí enseñaba redacción que es lo que me gusta mucho y bueno, ahí ya un poquito ¿no?, derecho de los pueblos, de los quechua hablantes, eso era en las reuniones de los docentes porque antes habían más reuniones ahí, como era un programa vigente todavía, entonces escucharles sus discursos entonces un poquito ya me sensibilizó **pero todavía estaba yo y los quechuas, yo y ellos, o sea ellos y yo, no era un nosotros.** (Ent. TR, Cochabamba, 04/05/17, resaltado propio).

Como se ve en la anterior cita, incluso en la carrera de Lingüística, las asignaturas referentes a la lengua quechua no satisfacen las expectativas de Tania, quien tiene una competencia comunicativa fluida en el quechua. Como también se ve en su caso, en la licenciatura ella no había trabajado el aspecto identitario, histórico y epistémico quechua.

En medio de ese panorama, acceder como becarios/as a una maestría pensada exclusivamente para indígenas profesionales y otros/as que trabajen con pueblos indígenas, implicó repensar nuestras identidades, nuestras historias y nuestras lenguas. Ante todo, repensar la responsabilidad

que tenemos como parte de pueblos indígenas cuyas lenguas están en peligro de extinción ya que las generaciones jóvenes, es decir nuestras generaciones ya no se están expresando en las lenguas indígenas y por ende está en juego la transmisión intergeneracional. Esta situación ha sido uno de los aspectos positivos de la Maestría en Sociolingüística que oferta el PROEIB y es coincidente con la recomendación C3 de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, que indica:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. (2009, pág. 6).

La UMSS no es una universidad nueva, es una de las primeras universidades en Bolivia que viene funcionando desde 1832, sin embargo hasta ahora no puede afrontar con pertinencia la diversidad cultural que se halla entre los/as estudiantes que acoge. En el 2009 se lleva a cabo un encuentro sobre Perspectiva intercultural de género en la educación superior en la Facultad de Humanidades de la UMSS, en la que un dirigente estudiantil afirma:

Cuando yo llegué a la universidad el 2004, casi yo no escuchaba hablar de la interculturalidad en la educación superior, tal vez se decía de que había algunos quechua hablantes o quechua parlantes, pero lo que no se ha dado es la educación intercultural en la educación superior. (Caramachi, 2009, pág. 45).

En medio de ese panorama, nos ponemos a pensar cómo gestar procesos revolucionarios en universidades reaccionarias (de Sousa, 2012, conferencia), donde se cambie el multiculturalismo por la interculturalidad, donde los conocimientos de nuestros pueblos originarios sean tan importantes como el conocimiento científico. Ese contexto resalta al PROEIB y su oferta de maestrías en Sociolingüística y EIB como uno de los pocos espacios que se centran en los procesos indígenas dentro de la UMSS, sin embargo de una u otra forma, el PROEIB al estar dentro de la UMSS, se ve subyugado por los procesos administrativos y burocráticos del mismo lo que le generan aspectos positivos y negativos.

Entre los aspectos positivos que hay que resaltar en la MASO, está una reflexión autobiográfica inicial que se realizó individualmente a inicios del 2014. Aquella vez fue una de las primeras experiencias en la que me pienso como parte de un pueblo indígena y la tradición quechua a la que pertenezco, el tipo de educación que he recibido y demás pero no fue recién hasta los 25 años. Sin embargo, en aquella maestría yo no ingreso para trabajar con los quechuas que sería lo más lógico, decidí ingresar postulando para el trabajo con la nación Yurakaré que está en tierras bajas, esta decisión personal se debía a que anteriormente había trabajado con ellos y sabía que frente a la realidad Quechua, la realidad Yurakaré era más desfavorable. Si bien ambos pueblos se encuentran amenazados pues sus lenguas están en peligro de extinción, tienen problemáticas socioculturales y económicas, sabía que los yurakarés tienen contados profesionales porque en su contexto los jóvenes con mucha dificultad logran acceder y concluir la primaria. Para que se comprenda mejor la proporción entre los pueblos, resaltamos lo siguiente; el censo de población y vivienda del 2012 con las críticas que le merecieron, indica que en Bolivia, de los 10.059.856 habitantes, 1.837.105 son quechuas, así como 6.043 personas se habrían autoidentificado como yurakarés y 733 como yurakaré-mojeño (En línea: INE).

Por otro lado, como se ha mostrado al principio la conformación de los estudiantes de la Maestría era diversa, provenientes de diversos territorios del Abya Yala, esto tenía aspectos positivos y negativos a la vez pues mediante el testimonio de nuestros hermanos/as nosotros pudimos evidenciar parte de la realidad de los pueblos indígenas del Abya Yala y negativo porque muchas veces no nos permitía centrarnos en un contexto específico. Una de las áreas transversales en los módulos era la de Lengua Indígena que nos permitía enfatizar levemente en la morfología y fonología de nuestras lenguas. Aunque a decir verdad, nuestra práctica seguía el fin de la revitalización o mantención de nuestras lenguas, de hecho, en nuestra maestría hubo una hermana aymara; Adelita y dos hermanos quechuas; Ariel y Daniel que redactaron toda su tesis en aymara y quechua respectivamente. Por otro lado, todas nuestras tesis han sido realizadas con pueblos originarios, abordando el tema de la lengua como se puede ver a continuación:

Tabla 4. Lista de tesis de la MASO, primera versión

Nº	Tesista	Tesis
1	Alejo Rossmery	"Manchachikuni chaypi qhichwata parlayta". El quechua en la comunidad educativa 18 de mayo del nivel secundario de Punata, Cochabamba.
2	Ávila Angélica	Prácticas lingüísticas y prácticas ciudadanas: la reconstrucción de la comunidad wounaan-nonám de Vista Hermosa, Bogotá
3	Aviles Judy	"Los estudiantes saben hablar quechua pero no lo demuestran". Usos y actitudes lingüísticas de los estudiantes de la Unidad Educativa 18 de Mayo del Municipio de Punata con respecto al quechua y el castellano
4	Ayaviri Daniel	Anzaldo llaqta ukhupi qhichwa simip kawsaynin
5	Balderrama Ariel	Qhichwa simita uywarispa. Qhichwa simita, kastilla simitawanqa mana kikillantachu tukuy kitinpi parlarinku, nitaq kikillantachu chanincharinku.
6	Bártenes Clever	Ikama chichame los lenguajes del bosque en la cosmovisión awajún: una exploración desde la eco-etnolingüística. Estudio en la comunidad de Atahualpa, Distrito de Manseriche, Provincia Datém del Marañón, región Loreto-Perú
7	Callapa Carlos	Limli tabuybu (Nuestra lengua está viva): dinámica sociolingüística en el desplazamiento y resistencia del tabuybu en las comunidades de San Antonio del TIPNIS y Nueva Galilea del río Chapare
8	Chávez Modesta	Enseñanza y uso del mojeño trinitario en la formación docente. Estudio realizado en la ESFM "Clara Parada de Pinto" en la ciudad de Trinidad-Departamento del Beni
9	Cruz Sara	Eta vechejiriruha tasamure eta vitukakeneana viye´erepiana te majara - nuestro idioma el corazón de nuestra cultura mojeña
10	Gutiérrez Fantina	Variante quechua sindical de la F.S.U.T.C.C. Análisis del discurso de l@s dirigentes: "orgánicamente manejaq kasqanku sindicatuspi qhawaspa necesidades"
11	Lucero Virginia	Una nación es grande por el idioma que habla, no solo por lo que produce. Ideologías lingüísticas en la formación superior, estudio realizado a través de los estudiantes de la UNIBOL aymara "Tupak Katari" en el departamento de La Paz
12	Maldonado Celia	Dinámicas territoriales y desplazamiento de los conocimientos locales y la lengua aimara en la crianza pecuaria. Estudio en el municipio de Catacora, provincia General José Manuel Pando, La Paz-Bolivia
13	Novelo Yazmín	Fortalecimiento lingüístico e identitario en el proceso de creación y escucha del Túumben Maaya K\'aay (Música Maya Contemporánea)
14	Nuñez Olga	Castellanización de los quechuas en la comunidad de laphia del municipio de tiquipaya de la provincia quillacollo
15	Pinto Libertad	Diseño de una serie animada para coadyuvar al proceso de revitalización lingüística y cultural Yurakaré
16	Pérez Antonio	Resistiendo al silencio: la situación de la lengua tseltal en la comunidad la Ventana
17	Pérez Sofía	Desplazamiento de la lengua totonaco, variedad de Espinal Veracruz, desde las estructuras culturales
18	Rioja Lizette	Uso de la lengua mojeño ignaciana por autoridades de la Sub Central del Territorio Indígena Mojeño Ignaciano (TIMI), en San Ignacio de Mojos-Beni
19	Rivera Andrea	Entre la realidad y la política de revitalización de la lengua nasa en la comunidad de

		Cofradía, Cauca, Colombia 2014 - 2015
20	Rodriguez Tania	Cuando poco significa mucho. Acomodación lingüística en las interacciones comunicativas de migrantes quechuas en el barrio "Perla del Acre", Cobija
21	Shimbucat Juan	Desplazamiento del uso de la lengua indígena por la española en los adolescentes awajún de la comunidad de Ebrón. <i>Estudio de caso en los colegios Nacional Mixto Niewa y Ciro Alegría</i>
22	Zapana Adela	"Aymarxa armasxtanxaya, yasta q'aranakana samantata kastillanuki parlxtanxa, yasta aymarata kuñtasxañasaya". <i>La duda del "despertar" de la lengua aimara en el nuevo contexto educativo de Catacora</i>

Fuente: elaboración propia con base a revisión de tesis de los autores.

El trabajo de Tesis estaba contemplado como parte de los dos años de la Maestría, esto nos ha permitido que a la fecha 22 de 24 maestrantes hayamos concluido los estudios. El trabajo de la tesis ha posibilitado una reflexión más personal pero también el trabajo con pertinencia cultural en el contexto mismo de nuestros pueblos, en directo contacto con su realidad misma. Por otro lado, uno de los aspectos negativos es que durante los módulos si bien hablábamos sobre la realidad de nuestros pueblos, aún no podíamos vencer la visión tradicional de la educación enfrascada entre cuatro paredes, no había un contacto más estrecho y directo con el día a día de las comunidades. Coincidiendo con esto, Tania nos indica sobre si se había trabajado coordinadamente con los pueblos indígenas: "Eso sería una de las debilidades de la Maestría, ha trabajado mucho sobre identidad, etnicidad, derechos y todo lo demás pero no ha interactuado [...] tal vez el único contacto ha sido en nuestras tesis donde nos hemos ido al campo [...]" (Ent. TR, Cochabamba, 04/05/17). Ante todo, hay que resaltar el cambio de actitud que se generó en nosotros, ya sea por la interacción con los docentes de la maestría, interacción entre las diferentes realidades de los pueblos indígenas que eran representadas por cada maestrante o por actividades autogestionarias.

### 3. Aclaraciones sobre la perspectiva de género

A propósito de este encuentro que tiene que ver con educación superior, pueblos indígenas y género queremos hacer algunas aclaraciones ya que en nuestro contexto es recurrente el hecho de caer en dos tergiversaciones. Por una parte, apenas se pronuncia el término género, la gente lo asocia directamente a mujer, como si los varones no tuvieran nada que ver con el género. Pensamos que el tema de género hace referencia a aspectos relacionales de los géneros existentes que no incluye solo a mujeres sino también a varones y dentro de esa lógica también a la comunidad GLBT que en el 2016 ha logrado el reconocimiento oficial de la identidad de transexuales y transgénero mediante la Ley de Identidad de Género, N° 807.

Por otro lado, la segunda tergiversación común en nuestro contexto es que se generalizan las teorías de género existentes, como si fueran válidas para todo el mundo cuando el tema de género debe ser leído y circunscribirse en función del contexto cultural al que se hace referencia. Es decir, las concepciones de género en nuestros pueblos originarios son abordados de diferente manera y evidentemente hay una mediación cultural que no es respetada al tratar de interpretar esa realidad según enfoques de género foráneos. En cuanto a esto, aún es escasa la producción sobre teorías de género desde la lógica de nuestros pueblos indígenas.

Habiendo realizado las anteriores aclaraciones, queremos comentar un poco nuestra experiencia sobre este asunto de género en la maestría. Como hemos visto anteriormente, en clases, las mujeres duplicábamos en número a los varones, aunque ese asunto no es relevante si comparamos con el aspecto interactivo entre varones y mujeres. En la maestría habíamos adoptado la figura de la comunidad de aprendizaje, con ella hemos tratado de ejercitar el ayni, la reciprocidad o ayuda mutua. Por lo mismo, habíamos generado una conciencia de llevar a cabo

eventos y apoyar iniciativas que tengan que ver con la visibilización de nuestros pueblos indígenas y sus lenguas al margen de las horas que dedicábamos a las clases.

Si bien las clases teóricas se daban en la mañana, la tarde estaba destinada a las prácticas, en medio de toda esa agenda abríamos un espacio para organizar eventos que incluyan a la sociedad en general y la comunidad universitaria en específico, entre algunas de las actividades que habíamos organizado estaban las sesiones de Intercambio de saberes entre los estudiantes, Gastronomía de nuestros pueblos, Q'uwa en los primeros viernes, Festival de poesías en lenguas indígenas, Revalorización de juegos y actividades lúdicas de nuestros pueblos, Teatro en lengua indígena, casi al final de la maestría habíamos decidido pedir los primeros 15 minutos de las clases para aprender de manera autogestionario sobre la diversidad de lenguas que había en la sala.

En cuanto a esto uno de los aspectos que siempre nos llamó la atención fue el de nuestras hermanas maestras que eran madres de familia ya que normalmente ellas se hacían cargo de los hijos/as, eso no pasaba mucho con nuestros hermanos que eran padres de familia ya que sus hijos/as normalmente se quedaban con sus esposas. Entonces muchas veces estas hermanas tenían que lidiar con el tiempo para la maestría, tiempo para sus hijos y tiempo para los trabajos asignados a diferencia de nosotras las solteras. Sobre lo dicho, Tania nos comenta su experiencia como madre de familia además de su percepción sobre otras compañeras de maestría:

[...] Tenía que leer más y restar el tiempo en casa y así, eso fue, o sea el tiempo ¿no?, bueno yo había planificado media día y otro rato con las lecturas en la noche y en las tardes estar en casa con los niños, era la idea pero no. Me pasaba las tardes leyendo y en las noches ya un poquito con los niños y quienes han sentido más eso, ha sido mi hijo, el pequeño. [...] me ha quitado tiempo con los niños y ese ha sido otro de los conflictos, además del tiempo de estar con los niños, a pesar que mi esposo me ha ayudado, yo no sé cómo les ha ido a Adelita o a Virginia porque ellas no tenían quién les apoye. (Ent. TR, Cochabamba, 04/05/17).

Estos eran algunos aspectos que había que sopesar pero por otro lado también estaba la concepción de la comunidad de aprendizaje, basada en prácticas colaborativas entre nosotros.

Aunque este pequeño artículo no alcance para explicar a profundidad las vivencias que hemos tenido, hemos tratado de demostrar el cambio que generó la maestría en nosotros que aunque éramos indígenas, habíamos sido homogeneizados y mimetizados por la licenciatura, salvo sus contadas excepciones.