



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO
ESCUELA DE POST - GRADO
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN



**“LA IDENTIDAD ÉTNICA DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN
BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA
ZONA QUECHUA - AZÁNGARO”**

TESIS

PRESENTADA POR:

ANTONIO COLCA VILCA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN



PUNO

PERÚ

2005

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO	
BIBLIOTECA CENTRAL AREA DE TESIS	
Fecha Ingreso:	07 JUL 2014
Nº	000348

0348

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

"LA IDENTIDAD ÉTNICA DEL PROFESORADO DE
EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA ZONA
QUECHUA - AZÁNGARO"

TESIS

Presentada a la Dirección de Investigación de la Maestría en Lingüística Andina y Educación de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, para optar el grado de:

MAGISTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

Aprobada por:

PRESIDENTE

.....
M.Sc. Juan de Dios Cutipa Lima

PRIMER MIEMBRO

.....
Dr. Saúl Bermejo Paredes

SEGUNDO MIEMBRO

.....
M. Sc. Oscar Mamani Aguilar

ASESOR DE TESIS

.....
Dr. José Escobedo Rivera

DIRECTOR DE TESIS

.....
M.Sc. Benjamín Galdos Pineda

RECONOCIMIENTO

- A la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Maestría en Lingüística Andina y Educación y a todos sus docentes, mi infinita gratitud por haber contribuido decisivamente a mi formación académica.
- A Pedro Vilcapaza y todos sus compañeros de lucha que entregaron sus vidas por la continuidad de la comunidad, la cultura y la identidad andina.
- A los grandes maestros Manuel Z. Camacho y José Antonio Encinas y otros pioneros que lucharon por la educación y la continuidad del desarrollo del hombre andino como uno de los componentes de la nación peruana en formación.

A mi esposa Mayi

y a mis hijos Iván,

Alexá y Maggi

con amor infinito.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	15
1.2. ENUNCIADO DEL PROBLEMA	22
1.3. OBJETIVOS	22
1.3.1 Objetivo general	22
1.3.2 Objetivos específicos	22

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	24
2.2. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD E IDENTIDAD ETNONACIONAL ANDINA EN PERSPECTIVA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD E IDENTIDAD NACIONAL PERUANA	25

2.3. LAS RAÍCES HISTÓRICAS DE LA IDENTIDAD ANDINA DEL MAGISTERIO PUNEÑO	38
2.4. CONCEPCIONES Y PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE LA IDENTIDAD NACIONAL E IDENTIDAD ÉTNICA	48
2.5. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS	59
2.6. LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO BILINGÜE QUECHUA- ESPAÑOL HABLANTE Y LOS AVANCES Y RETROCESOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL DEPARTAMENTO DE PUNO	65
2.7. MARCO TEORICO-CONCEPTUAL	71
2.7.1. Clasificación identitaria etnonacional peruana	71
2.7.2. Definición de algunos conceptos utilizados en la investigación	77
2.8. FORMULACION DE HIPOTESIS	82
2.8.1 Hipotesis general	82
2.8.2. Hipotesis específica	83
2.9. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES	84

CAPITULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION	86
3.1.1. TIPO DE INVESTIGACION	86

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	86
3.2.1. Población	86
3.2.1. Muestra	87
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS ...	88

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

4.1. EL TEST - RELATO Y LOS RESULTADOS DE LA MANIFESTACIÓN IDENTITARIA ETNONACIONAL DE LOS PROFESORES A CARGO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL	91
4.2. LA ENCUESTA/CUESTIONARIO Y LOS RESULTADOS DE LA MANIFESTACIÓN IDENTITARIA ETNONACIONAL DE LOS PROFESORES A CARGO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL	95
CONCLUSIONES	141
RECOMENDACIONES.....	144
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	
Anexo Nº 1. Relato autobiográfico y la identidad andina	
Anexo Nº 2. Cuestionario sobre identidad entnonacional	
Anexo Nº 3. Texto de opinión del profesorado sobre EBI	

SUMMARY

The current research work is a description of the selfimage of the ethnic identity of the professors who were in charge of Intercultural Bilingual Education in the rural area of the province of Azángaro in 2004. In the project it was proposed that the ethnic identity of the referred professors could be assumed to be a continuation of the Andean ethnic identity but at a positivized and current level. Methodologically it was done in the following way: 1) The research was conceived in two groups of professors characterized mainly by the bilingual quechua-Spanish speaking, although different regarding their origin; one was constituted by those from rural origin, and, the other, by those from urban origin; 2) The data was collected by two techniques and two instruments, respectively: a) narrative/test-autobiographical; b) survey/questionnaire; having in consideration, both, the main characteristics of ethno national definition.

The results of the investigation were as follows: the teaching staff who had this position in the program does not have the quechua ethnic identity, expressed in a categorical way; it flows, rather, in underlying form an Andean ethnic identity, understood as overcoming the level, that is to say, as a positivized and contemporized of the Andean ethnic traditional quechua identity negativized.

One concludes, then, that the professors who applied the referred program identify themselves with the positivized Andean ethnic identity and contemporized, that are relatively putting against the traditional Andean ethnic identity and the traditionalistic creole-western identity.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es una descripción de la autoimagen identitaria étnica de los profesores que han tenido a su cargo la Educación Bilingüe Intercultural en la zona rural de la provincia de Azángaro en el año 2004. En el proyecto de esta investigación se propuso que la identidad étnica de los referidos profesores se manifestaría como una continuación de la identidad étnica andina pero de nivel positivizada y contemporizada. Metodológicamente se procedió del siguiente modo: 1) se concibió realizarlo a partir de dos grupos de profesores caracterizados fundamentalmente por ser bilingües quechua-español hablantes, aunque diferentes en cuanto a su procedencia; uno estuvo constituido por los de procedencia rural, y, el otro, por los de procedencia urbana; 2) los datos fueron obtenidos por medio de dos técnicas y dos instrumentos, respectivamente: a) narrativa / test-autobiográfico; b) encuesta / cuestionario; teniendo en consideración, para ambos, los rasgos principales de definición etnonacional.

La investigación señalada arrojó como resultado lo siguiente: el profesorado que tuvo a su cargo el mencionado programa no posee identidad étnica quechua, expresada de un modo categórico; fluye, más bien, en forma subyacente una identidad étnica andina, entendida como la superación de nivel, es decir, como la positivización y contemporización de la identidad étnica andina quechua tradicional negativizada.

Se concluye, entonces, que los profesores que aplicaron el referido programa se identifican con la identidad étnica andina positivizada y contemporizada, que es relativamente contrapuesta a la identidad étnica andina tradicional y a la identidad criolla-occidental tradicionalista.

INTRODUCCION

Señores del Jurado:

Queda a vuestra consideración el presente trabajo de investigación titulado: **“La identidad étnica del profesorado de educación bilingüe intercultural en la zona quechua-Azángaro”**, que viene a ser un tema ligado a uno de los problemas gravitantes que afronta el Perú, el cual es la falta de conocimiento del desarrollo de las identidades étnicas y, por consiguiente, la falta de conocimiento del desarrollo de la identidad nacional peruana. Este tema, entendida como imagen y como toma de posición con respecto a algo, es un fenómeno que está en constante cambio y transformación. En los últimos decenios, este tema ha adquirido mayor profundidad, todo en búsqueda de una configuración y estabilidad. Posiblemente debido a la falta señalada es que la masa magisterial y los diversos grupos humanos de la región y el territorio nacional, no tengan una definición y estabilidad identitaria/s y un norte común hacia el cual dirigirse.

En parte, para cubrir esta carencia, el Ministerio de Educación del Perú, hace aproximadamente diez años, a través de una Dirección especial, hoy, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), ha puesto en práctica una modalidad educativa denominada Educación Bilingüe Intercultural (EBI), dirigido a niños y niñas cuya lengua no es precisamente el castellano, menos su cultura y psicología. Para encausar esta propuesta, la referida institución ha procedido a

capacitar a profesores bilingües vernáculo-español hablantes a fin de que se hagan cargo de este nuevo enfoque educativo.

Ha transcurrido prácticamente 10 años y el panorama que se observa por casi la totalidad de los sujetos inmersos en el tema es que no existe una relación de empatía entre el programa EBI y la imagen y posición identitaria del profesorado a cargo de dicho programa; el cual trae consigo el ahondamiento de la desorientación técnico-pedagógica de los profesores y, por consiguiente, la afeción al rendimiento escolar proyectado como de calidad superior. ¿Dónde radica el problema? Según el proyecto elaborado para esta investigación, se apostó que uno de los dificultades sería la falta de identidad del profesorado con respecto a la totalidad o algunos rasgos étnicos identitarios negativizados y que el Ministerio de Educación los ha incluido en el programa educativo.

De ahí que el objetivo de este trabajo haya sido el intentar conocer la manifestación de la identidad étnica de estos profesores que tuvieron a su cargo el desarrollo del programa de Educación Bilingüe Intercultural en la Unidad de Gestión Educativa de la provincia de Azángaro de la Región Puno, en el año 2004. Este estudio se abordó a partir de los rasgos étnicos, o, más propiamente, a partir de los rasgos etnonacionales como origen territorial, uso lingüístico y vida cultural-psicológica, en el entendido de que en base a éstos se da la identidad y/o la diferencia en la configuración de los rasgos de la nacionalidad peruana emergente en su conjunto.

Los sujetos de estudio fueron tomados en forma intencional consistente en dos grupos de profesores ambos quechua-español hablantes; difirieron, más bien, en cuanto a número y procedencia; pues, uno de los grupos estuvo constituido por 08 docentes de procedencia rural, y, el otro, por 26 docentes de procedencia urbana; por el lado del género se presentaron 15 mujeres y 19 varones; en cuanto a edad, primó la contemporaneidad. Se ha tomado como sujetos de estudio a este sector del profesorado teniendo en consideración: 1) su ligazón directa con la propuesta técnico-pedagógica de EBI; 2) por ser un tema de conocimiento sólo sensible y no profundo o racional del problema por parte del ejecutor de esta investigación; y 3) por el importante rol que cumple este sector del magisterio de la Región Puno como agente de desarrollo cultural-nacional en las áreas rurales atrasadas o en los distritos ubicados en la periferia con respecto a los centros urbanos “metrópoli”, pues participa de uno u otro modo y de uno u otro lado en la vía de la solución de la contradicción entre los dos aspectos fundamentales que constituyen la formación de la comunidad nacional peruana y su correspondiente identidad.

El presente trabajo de investigación se presenta en cuatro capítulos. En el capítulo I, denominado Planteamiento del Problema de Investigación, se describe y define el problema de investigación, se presenta la justificación de la investigación y los objetivos a alcanzar.

En el capítulo II, denominado Marco Teórico, se presenta una detallada información sobre los tópicos involucrados en las variables de la investigación.

En el capítulo III se presenta el tipo, diseño, población y muestra de la investigación.

En el capítulo IV, se expone los Resultados de la Investigación; por una parte, los resultados del test-relato, y, otro, los resultados estadísticos en cuadros, así como su descripción e interpretación.

Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones; así como la bibliografía consultada.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El Perú, como nación en formación, está constituido por una diversidad de grupos humanos que tienden a adquirir una configuración propia y al mismo tiempo tienden a fundirse en una dimensión mayor, denominado nacionalidad por algunos, etnia, por otros. Estos grupos humanos presentan un determinado conjunto de rasgos¹, propios o incorporados; de ellos los principales son: un idioma, una ubicación o procedencia territorial, y ciertas características culturales y psicológicas,

¹ Rasgo. Señal o conjunto de señales que tipifican o hacen de que una persona o un conjunto de personas se muestre(n) como es o como son en un determinado contexto sociocultural.

entre otros. Estos, que vienen a ser rasgos definidores de una determinada identidad, ha generado, desde hace varios siglos, una serie de negaciones y afirmaciones en el seno de la sociedad peruana, y altiplánica en particular.

En el campo educativo y, consiguientemente, en el campo magisterial de la Región Puno tiene su propia forma de expresarse. El mismo se puede apreciar, en las negaciones y afirmaciones identitarias recopiladas, primero, en los alrededores de una institución educativa del medio urbano, y, otra, en una institución educativa del medio rural. Estos datos-indicadores son como sigue:

A inicios de este nuevo siglo y en plena capital de la Región Puno, tres profesoras de la generación de mediados del siglo pasado, intercambian opiniones en torno a la composición étnica o etnonacional del profesorado y alumnado de un colegio de prestigio de esta localidad. En esta ida y venida de opiniones, una de las interlocutoras afirma: *“Cómo han cambiado las cosas, hoy ... cualquiera es profesor en este colegio ...”* La otra, reafirmando posiciones, dice: *“Sí, el colegio está llena de pura indias e indios ... Los buenos tiempos definitivamente quedaron atrás...”*²

Otra. Una profesora de una institución educativa ubicada en el medio rural, y

² En la interacción y composición socioétnica del Perú y, en particular, de la Región Puno, el actuar y el pensamiento de la población es definitivamente compleja y contradictoria. En ese sentido, el profesorado no podía ser una excepción. El texto del primer comentario corresponden a dos personas del CES “Santa Rosa” de la ciudad capital del departamento de Puno y fue registrado por la profesora colega de los dialogantes Rojas P., Margarita, 2004. La Tesista Sonia Benavente (“El castellano en Puno: variaciones sintácticas”) afirma que “Puno se ha formado sobre la base de un medio rural, la población (del departamento) es predominantemente rural y vernáculo hablante; y, por otro lado, los informantes ciudadanos ... pertenecen a familias andinas; es decir, que de alguna manera tienen relación con las lenguas andinas y el medio rural andino”. Pues, en el resto de las ciudades periféricas con respecto a la ciudad capital, la proporción poblacional andina es mucho más pronunciado. Aunque, con la afectación profunda a los intereses hegemónicos de la familia de “tradicción urbana” (“mistis”), por la Junta Militar de Gobierno encabezado por Juan Velasco Alvarado, se han mudado de estas ciudades hacia otros lugares fuera del departamento de Puno, pero quedó el espíritu.

que por ese entonces todavía no estaba inmerso en la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural, refiere que el Director del plantel, luego de concluida una reunión de padres de familia, le hizo llamar a la Dirección para decirle lo siguiente: *“Colega, para qué les ha hablado usted en quechua ... Se ha rebajado usted tremendamente; con eso, a mí también me ha hecho usted quedar muy mal...”* *“Yo me quedé sin habla, profesor”*. Concluyó, la referida docente.³

Un indicador más: un profesor de similares características somáticas al de su interlocutor, en una discusión, bajo copas, intenta opacar a su colega en estos términos: *“Oye, patita, primero aprende a hablar bien el castellano; después discutimos”*. El “delito” del interlocutor fue ciertamente el haber pronunciado mal las palabras península y luchábamos; la observación a dicha forma de habla, concluyó de este modo: *“Para que sepas ... no se dice “pinínsula”, tampoco “luchábamos” ... Se dice “península” y “luchábamos”*⁴ Sobre esto, alguien podría decir, ciertamente, que el sujeto “A” se pasó de campo étnico; que ya es un aculturado. Pero no se trata de eso, pues, luego de unos minutos, cuando los demás compañeros le llamaban la atención sobre lo sucedido, éste, dijo: *“Yo también soy campesino, compadre, pero no tanto como nuestro pata, pueess. El nos hace quedar mal a quienes somos de extracción popular. Después los colegas nos molestan, diciéndonos: “Ahí vienen los ‘Ibis’... Frente a eso no podemos quedarnos callados. Tenemos que corregirnos”*⁵ (Cari, Zenón, 2003)

Casos como los señalados, tienen unas implicaciones psicológicas e

³ Op Cit. p. 16

⁴ Op Cit. p. 16

⁵ Cari Zenón; 2003, p. 17

identitarias profundas; afectan seriamente a la formación de la personalidad de los individuos de ascendencia aborígen, a la formación debida de la comunidad e identidad nacional peruana y, en forma particular, a la formación debida de la nacionalidad panandina del Altiplano peruano, en forma más próxima, pero, en definitiva, a la formación de la nacionalidad peruana; pues éstos requieren ser: 1) puestos en tapete sobre la mesa y ser conocidos, y 2) recibir una orientación y tratamiento correcto.

El Ministerio de Educación, en los últimos cuatro años del siglo pasado y los primeros cuatro del presente, en el intento de corregir situaciones discriminatorias como las señaladas y que tienen dimensión nacional en la conciencia de los peruanos, se ha propuesto a impulsar, en el nivel de educación primaria de menores, y, concretamente, en las áreas rurales de habla quechua, aymara, entre otros, una nueva modalidad educativa denominada Educación Bilingüe Intercultural⁶

Asimismo, ante la ausencia de profesionales para atender este requerimiento correspondiente al lanzamiento de esta modalidad educativa, ha llevado a cabo la capacitación de docentes bilingües vernáculo- español hablantes. Es más, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe

⁶ "Una educación de tipo bilingüe se basa en una concepción pedagógica que en lo cultural parte de una cultura indígena, en cuanto se refiere a cosmovisión y socialización, para luego dar lugar a un dialogo crítico y creativo entre ésta y la cultura criollo-mestiza, a fin de buscar respuestas a las necesidades actuales de la población campesina. A través de este camino se pretende atacar los problemas de inseguridad, alienación y confusión, tanto individual como colectiva, producto de las contradicciones de un sistema educativo que no reconoce ni respeta las diferencias de la población usuaria (...) En cuanto a lo lingüístico, esta concepción educativa se basa en la necesidad de utilizar la lengua de los educandos a lo largo de su escolaridad tanto como lengua instrumental de educación como asignatura en sí misma. Al lado de la lengua materna se reconoce la necesidad de utilizar el castellano como lengua instrumental de educación para lo cual es necesario primero enseñarle como segunda lengua. A través de este enfoque se pretende contribuir a la autoafirmación del niño campesino y fortalecer su autoestima a través de la revalorización social de su lengua, la incorporación a la escuela de contenidos que forman parte de su experiencia cultural y la enseñanza y uso de su lengua en la escuela". (López y Jung, 1989: 49)

Intercultural, para el ejercicio de la docencia en esta modalidad educativa, dispone que la convocatoria para los profesores de EBI, se debe efectuar “cumpliendo el perfil básico siguiente:

- Docente titulado en Educación Primaria y/o capacitado en EBI.
- Hablante de la lengua materna de los niños de la zona y del idioma castellano.
- Estar identificado y comprometido con los niños y la comunidad cultural donde trabaja” (PLANCAD-EBI, 1997: 4)

Últimamente, el Ministerio de Educación ha ido mucho más lejos al establecer en la Nueva Ley General de Educación N° 28044, lo siguiente: “Art. 20 La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo.

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas.
- b) Determinar la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde labora como el castellano”

En la óptica de algunos profesores capacitados, las exigencias básicas establecidas por el Ministerio de Educación no son suficientes; existen otros aspectos, por ejemplo, la oposición de los padres de familia, la oposición y burla de sus propios colegas que no están en EBI, los funcionarios y otros; ellos piensan que debería ser analizada la cuestión de la “consciencia andina” y la consciencia de toda la gente.

Justamente, algo que linda con la observación anotada líneas arriba, es que tanto en la zona quechua como en la zona aymara, se aprecia que los profesores que asumieron la EBI presentan una actitud de indiferencia o de una oposición solapada ante esta nueva propuesta educativa, arguyendo una y otra razón, entre ellos, cierto, la “oposición” de los padres de familia al programa EBI, la falta de oportunidad histórica de esta propuesta educativa, o la falta de identidad de una parte de los docentes con ésta. En ese sentido, se ha procedido a entablar uno y otro diálogo de carácter tanto formal como informal y aislado, y la opinión que se obtiene por parte de los profesores de procedencia rural es que: *“Los profesores nacidos y crecidos en la ciudad son los culpables del mal funcionamiento de la Educación Bilingüe Intercultural, pues, ellos, en primer lugar, no poseen una conciencia andina porque justamente no han nacido en el campo ni tampoco han vivido en ésta. Si han aprendido el quechua y algo más es por sus padres; no es por la comunidad”*. Por su parte, algunos profesores nacidos y crecidos en la ciudad, afirman que sus colegas del “campo” son “toscos” en su mayoría; “por ejemplo, no hablan bien el castellano, no son abiertos, dicen que son de tal sitio y no lo son”⁷

En esta suma de actitudes, se tiene, por otra parte, que los profesores convocados para su capacitación en Educación Bilingüe Intercultural, durante los días en que se lleva a cabo esta actividad, se observa el convencimiento con el enfoque en sí y las estrategias metodológicas correspondientes a cada área; y, como prueba de ello, en base al material instructivo preparado para los días de capacitación, y más las demostraciones a través de clases modelo, realizan con

⁷ Op Cit. p. 14

creces los ejercicios de planificación de las unidades de aprendizaje, y realizan, igualmente, con las mismas características, las simulaciones demostrativas, y las demostraciones de las sesiones de aprendizaje reales con niños y niñas en el aula; aunque, en algunos casos, ciertamente, con las limitaciones y/o falta de dominio de la lengua materna y el español, y falta de conocimiento de la cultura andina. Pero lo que llama la atención, de sobremanera, es la distancia existente entre la identidad y compromiso asumido en la capacitación y el enfriamiento y, más tarde, el abandono de este compromiso con la concepción y metodología EBI; esto trae un verdadero desconcierto a todo nivel; tal vez porque, ubicados cada uno de los docentes reinician sus actividades de enseñanza-aprendizaje, en sus respectivos centros de labor, en un contexto humano, ciertamente, diferente al lugar donde se recibió la capacitación docente; allí primó un ambiente de verdadero reencuentro andino, recuperación de saberes y términos, etc.

En suma, el problema presenta una diversidad de aspectos dignos de ser estudiados; por ejemplo, está el aspecto volitivo del profesor de EBI; el mal desempeño técnico pedagógico, los niveles de dominio de la lengua materna quechua y/o del español como segunda lengua; el grado de conocimiento que tiene el profesor bilingüe sobre la cultura andina; el grado de identificación del profesorado bilingüe con la masa popular campesina; el aspecto identitario enfocada como autopercepción y autocategorización en el sentido de pertenencia a un determinado grupo humano etnonacional; en fin, de esos tantos aspectos, el presente estudio giró sobre este último. Lo que aparece formulado a continuación.

1.2. ENUNCIADO DEL PROBLEMA

¿Cuál es la imagen y la posición identitaria étnica del profesorado quechua-español hablante que ha tenido a su cargo la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural durante el año escolar del 2004, en el ámbito rural de la Unidad de Gestión Educativa Local de la provincia de Azángaro?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Conocer la imagen y posición identitaria étnica del profesorado quechua-español hablante que ha tenido a su cargo la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural durante el año escolar del 2004, en el ámbito rural de la Unidad de Gestión Educativa Local de la provincia de Azángaro.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.3.2.1. Describir la imagen y posición identitaria étnica de los mencionados profesores, a partir de los rasgos: procedencia territorial (lugar de origen), lingüístico, y cultural-psicológico.

1.3.2.2. Determinar el nivel de la imagen la posición identitaria étnica de los profesores de procedencia rural quechua-español hablantes y lo de los profesores de procedencia urbana de descendencia andina y español-quechua hablantes, a partir de los resultados obtenidos.

1.3.2.3. Comparar el nivel de la imagen y posición identitaria étnica de los profesores de procedencia rural quechua-español hablantes y de los profesores español-quechua hablantes de procedencia urbana, según los resultados obtenidos.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION.

En esta parte de la investigación, y como no podía ser de otro modo, se ha recurrido a una revisión bibliográfica específica sobre la problemática identitaria del profesorado que de por sí es escasísimo; y, peor aún, estudios sobre la problemática identitaria de los profesores a cargo de EBI prácticamente no existen. Lo que guarda una relación de identidad con el tema estudiado es lo realizado por Cutipa Lima en su tesis de maestría. Este investigador, en el estudio que realiza a los migrantes en la ciudad de Juliaca en torno a la “Valoración del quechua por sus hablantes” encontró

hechos muy significativos, entre ellos, se tiene los siguientes: 1) que el hombre andino migrante a la ciudad, al mismo tiempo que da valoración afectiva al quechua, desvaloriza a éste como instrumento cognitivo; 2) “El desplazamiento lingüístico no guarda relación con la identidad, pues a pesar de desplazar el quechua no se rompe con la identidad cultural quechua”; 3) “El hombre andino migrante, tanto en su lugar de origen como en la ciudad o lugar de residencia utiliza el mecanismo de resistencia cultural” y para manifestarse como tal utiliza “el cambio de máscaras o el “uyach’ullu” que consiste en adaptar su conducta “de acuerdo a la situación, los contextos, el interlocutor, pero conservando internamente la identidad”. Estos resultados no hacen sino refrendar la continuidad de la existencia de la identidad andina; lo que en todo caso queda por indagar es si ésta corresponde a la identidad étnica andina quechua tradicional o a la identidad étnica andina contemporizada. De eso justamente trata esta investigación.

2.2. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD E IDENTIDAD ETNONACIONAL ANDINA EN PERSPECTIVA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD E IDENTIDAD NACIONAL PERUANA

En términos generales, toda identidad nacional⁸ o toda identidad de una nacionalidad o ésta misma en los grupos étnicos, como fenómeno social, se basó y se basa en un conjunto de rasgos de grupo humano que lo tipifican como tal, y con el transcurrir del tiempo, estos rasgos, debido al menoscabamiento de los derechos

⁸ Según Rengifo (2001 : 15) “Un aspecto particularmente notable en el estudio de la identidad cultural es su manifestación verbal. Así como a la pregunta de Moisés, Dios habla y explicita su identidad de modo contundente, en los estudios sobre identidad se procede de modo similar cuando se solicita a las personas o pueblos para que lo expresen de modo claro, preciso y sin duda alguna. Un pueblo tiene identidad no sólo si conserva el lenguaje sino si expresa lo que es”.

nacionales de uno o unos con respecto a otro u otros y luego de una serie de cambios cuantitativos y cualitativos, adquieren, según sean las circunstancias del desarrollo histórico de la comunidad humana, portadora de los rasgos identitarios, una determinada configuración en cuanto a forma y contenido se refiere.

En ese sentido, en lo que concierne a la formación de la comunidad e identidad nacional peruana se puede afirmar que ésta se produjo estratégicamente a partir de dos vertientes etnonacionales: la occidental-criollo-urbana de descendencia europoide (instaurado con carácter oficial), y, por otra parte, la andina, de descendencia de la nacionalidad inka (que permaneció segregada por siglos enteros y de algún modo continúa en esa condición).

Como es sabido por todos, antes de la llegada de los conquistadores españoles, en el antiguo Perú, la única gran comunidad e identidad de nacionalidad en formación que se construía, fue la que conducían los incas; este intento de integración y homogeneización de los distintos grupos "étnicos" y/o nacionalidades basadas en la pluralidad, fue desintegrada por los conquistadores a partir de la toma de Cajamarca y el derrocamiento y asesinato del inca Atahualpa. Desde aquel desenlace histórico, ciertamente, hubieron varios intentos de recuperación de la dirección global perdida; y es recién en la década del ochenta del siglo XVIII, cuando justamente en Europa (Francia) ya se vivía la gesta de la revolución nacional burguesa, José Gabriel Condorcanqui (Túpac Amaru II), junto a Pedro Vilca Apaza y Túpac Katari encabezaron una insurrección andina en perspectiva de una liberación nacional y expulsión de los virreyes y demás colonialistas españoles;

propósito histórico que fue aniquilado. A partir de esta gran frustración histórica y la continuidad del resultado del “pachakutiy”⁹ hecho por los conquistadores españoles, la esperanza en el retorno del “inka riy”, que algunos estudiosos prefieren llamar la utopía andina, empezó a convertirse efectivamente en un mito que jaló y continúa jalando y manteniendo vivo la identidad etnonacional andina en forma subyacente y manifiesta al mismo tiempo. Subyacente ante los ojos de los criollos, y manifiesta frente a los “runamasis” y los “jaqimasis”¹⁰; aunque, ciertamente, esta forma de definirse vino declinando en la medida en que los otros desintegraban la unidad de la comunidad e identidad del mundo aborígen en su conjunto.

Cuarenta y un años después del fracaso de la insurrección de Túpac Amaru II, una parte de la nacionalidad criolla, con la ayuda de los ejércitos de San Martín (argentino) y Simón Bolívar (venezolano), y más la valerosa guerra sostenida por el mundo andino, logra expulsar a una parte de la aristocracia virreynal y colonialista, y fundó la República del Perú. Este acontecimiento histórico de trascendental importancia para la suerte de la nación peruana, abrió la posibilidad de que ésta sea construida tarde o temprano. Pero el colectivo humano andino, ante la continuidad de la práctica etnocentrista y la política del apartheid con respecto a ellos (estratégicamente cobijados en los andes y en la selva), era lógico que, paralelo a la república de los criollos, se fundara por repetidas veces y en lugares distintos la

⁹ *Pachakutiy*. Transformación del mundo. Término que expresa el cambio cualitativo del mundo físico o del mundo poblacional; su uso está referido más al campo de la transformación de la comunidad humana o social. Pachakutiq; Transformador del mundo humano o social (revolucionario).

¹⁰ *Runamasi / Haqimasi*. El primero es un léxico quechua; el segundo, un léxico aymara. Ambos expresan a gentes de la misma “clase” étnica en este caso / o identidad colectiva andina.

república de los aborígenes. Por eso mismo, en la óptica del mundo andino, y de quienes estudiaron el rol desempeñado por este grupo humano en el movimiento de independencia nacional, aquel acontecimiento histórico resultó ser solamente un cambio de propietarios, pues, en vez de fundarse y reflejar una comunidad verdaderamente nacional, basado en el espíritu de las revoluciones francesa y americana (libertad, igualdad y justicia), solamente significó la ascensión al Poder de uno y otro caudillo que representaba, a su vez, a uno y otro grupo de la aristocracia peruana; de modo que para el grupo etnonacional andino, tanto en la forma como en el contenido, la mentalidad, la identidad, el sentimiento de pertenencia, continuó fundándose en el sentimiento de pertenencia hispano-colonial, en la superioridad “racial”¹¹ y en la superioridad de los rasgos hispano-coloniales, tales como idioma, cultura, vida económica y comportamiento psicológico. Con un acontecimiento histórico de esta naturaleza, para los portadores de los rasgos y valores de la identidad andina, las manifestaciones culturales, quedaron prohibidas.

¹¹ A propósito de la “superioridad” o “inferioridad” “racial”. En los últimos decenios, la cuestión racial, que en otrora trajera calamidades a la humanidad entera o que éste “elemento” fuera utilizado como justificación para grandes conflagraciones entre las naciones o de éstas en contra de las naciones en formación. Es un tema que ha venido de más a menos. Por ejemplo, el biólogo ruso (nacionalizado estadounidense) en su obra “La genética y el origen de las especies” (1937) estudió las relaciones entre el medio ambiente y la herencia en el hombre, y entre genética y raza, llegando a la conclusión de que las diferencias existentes entre las llamadas razas es mínima, y, es más, éstas tienden a perder sentido. Esto mismo, con el descubrimiento, hace poco, de todos y cada uno de los componente del genoma humano, de contar con las mismas facultades, prácticamente carecen de sentido. Por consiguiente, la división que estableciera Vallois (1944) de cuatro tipos de “grandes razas” en el mundo y de éstas en “superiores” e “inferiores”, ha quedado definitivamente superada. La vida contemporánea de todos los peruanos exige que se tome en consideración estos referentes. Con la ayuda de este avance en el conocimiento de la naturaleza del ser humano, tendría que concluirse en el caso del Perú, que la diferencia esencial que existe entre la suma de sus habitantes no es de carácter racial, sino, más bien, es un problema de carácter nacional, o, más propiamente, de culminación de la formación de la nacionalidad peruana en camino de arribar a una formación mayor llamada nación, y es, por tanto, un tema totalmente distinto el hecho de que este problema se encuentre perturbado por factores que no son precisamente raciales.

Una muestra de esta actitud y de lo que pasó en el ámbito cultural puneño, los registró el maestro puneño José Antonio Encinas. Él nos refiere que *“Todo lo autóctono está olvidado. Es de mal gusto interpretar la música aborígen. Las municipalidades prohíben o ponen todo tipo de obstáculos para que el indio continúe manteniendo sus danzas tradicionales... La policía castiga y multa a las indias que ingresan a la ciudad usando monteras”* (Nota tomada por L. E. López, 1988: 295)

Esta situación que parecía ser inmutable, viene cambiando en forma gradual a partir del siglo XX; pues, con la intensificación de los elementos de la civilización capitalista al Perú, empezó a suscitarse una serie de cambios a nivel de las relaciones sociales, humanas, políticas, culturales, educativas, lingüísticas generadas por las nuevas relaciones de producción. Por ejemplo, en el campo político se ejercitó en forma inicial y tímida algunos rasgos de vida democrática, aunque esto, mal o bien, sólo en el lado criollo; lo que sí realmente cambió para el poblador andino fue la conquista de la libertad de desplazarse por el país; pues éstos, previo trabajo en obras públicas, podían obtener un documento de identidad que le permitía transitar libremente por el territorio nacional y lograr mejores colocaciones de trabajo (Referencias proporcionadas por E. Colca, 2003).

En ese sentido, el impacto más significativo de la penetración de los elementos de la civilización capitalista es el hecho de haber abierto dos importantes senderos en la historia del Perú: uno, en el medio urbano tradicional y dentro de la gente de descendencia europea y, otra, en el medio rural y en el seno de la masa

aborigen, que se había cobijado en las faldas y en las escasas llanuras proporcionadas por los Andes.

De modo que, por un lado, de las entrañas del medio urbano limeño y aledaños de la costa, concretamente de las entrañas de la aristocracia¹² de mentalidad virreynal, surgió una élite plutocrática¹³ en sus dos variantes: un sector intermediario de transacción entre los elementos de la nación capitalista y el Perú, y, por otra, un sector nacionalista¹⁴ llamada a “dirigir” el destino del Perú contemporáneo como una nación en el verdadero sentido de la palabra; y, por el otro lado, en el sector rural andino, la influencia del capitalismo produjo otro sinnúmero de cambios en la estructura tradicional que hasta ese entonces aún se encontraba preservada; pues en adelante, se desató una contradicción entre la corriente tradicionalista aborigen “tatakista” o “taytista” (así se denomina a este sector en el medio rural andino), negativizada / estigmatizada / y la corriente aborigen andinizante / positivizante,

¹² En la interacción de los grupos nacionales criollo-occidental-urbano y el andino-amazónico se ha mantenido a la cabeza de dicha interacción, dos grupos de élite de descendencia criollo-occidental-urbana: la aristocracia y la plutocracia; los primeros son aquellos cuyo poder se basó en la tenencia de grandes propiedades de tierra (latifundios) y en idea de ser los mejores y superiores racialmente; los segundos, se asientan en el poder del dinero; el capital; secundado por la práctica de la democracia liberal o neoliberal.

¹³ Op. Cit. Pág.30

¹⁴ A parte de estas dos élites de posiciones seudonacionales que, prácticamente no dirigen ni les interesa el desarrollo de la formación nacional del Perú, existe un sector nacional que no está comprometido con aquellos ni con las transnacionales que los sustentan, y por condiciones de opresión nacional desearían independizarse e independizar al Perú. Por los años 60 del siglo pasado, el Perú vivió una situación de convulsión social y nacional en los distintos lugares del territorio patrio. Una parte de esta situación se manifestó en el departamento de Puno, centrada en la problemática de la injusta tenencia de la tierra; ligada a esta problemática, surgió el movimiento de reivindicación de la población juliaqueña en contra del centralismo limeño y el centralismo departamental. Este movimiento con resonancia nacional se produjo concretamente el 4 de noviembre de 1965. Lo particular de este movimiento radica en que estuvo dirigido por una organización político-reivindicativa denominada Frente Nacional de Trabajadores y Campesinos de Puno; un movimiento de orientación nacionalista, dirigido en contra de los sectores aristocrático y plutocrático de nuestro país.

“maqt’ista” (denominación de los referidos líneas arriba); es decir, se desató una contradicción entre los campesinos sin ninguna experiencia en migración y los campesinos con una y otra experiencia como migrante con retorno o estacional; los primeros pugnaban por mantenerse fieles a la tradición y a la usanza de los rasgos y valores nacionales tradicionales heredados de los ancestros aborígenes; en cambio los segundos, observando el rumbo del desarrollo del país, su futuro personal y el futuro de las nuevas generaciones del mundo andino, y, sobre todo, por ver que las nuevas oportunidades de trabajo mejoraba significativamente el estatus social de uno, no vio otra salida que adaptarse a la nueva realidad histórica del Perú y en ese proceso dejó ciertamente algunos rasgos maternos, aunque en la mayoría de los casos, sólo en forma aparente ante los ojos de la gente de procedencia occidental criolla, en razón de que este sector etnonacional, ya en la relación laboral directa o en la interacción como y entre compañeros de trabajo, actuando fiel a la tradición y a la usanza de los rasgos identitarios y patrones culturales de la aristocracia criolla, no dejaba escapar espacio alguno en discriminar, negativizar, menospreciar, estigmatizar al migrante aborígen, tomándolos como objeto de sus befas y farras de cariz etnonacional hiriente y de afrenta muchas veces.

En parte, actitudes de este tipo son los que han impedido e impiden aún a que se dé un acercamiento más o menos recíproco y con posibilidades de desarrollo, a un nivel superior, entre estos dos grandes sectores etnonacionales de nuestro país. En estas condiciones, el migrante andino tomó a su vez dos vertientes distintas: uno, quedarse en el medio urbano, y, el otro, retornar a su lugar de origen; al primero no le quedó otro remedio que resistir todo tipo de discriminaciones; pero al segundo, a

diferencia del primero, la historia del mundo andino le dio y encomendó una labor demasiado grande en el seno de la masa andina de su lugar de origen, pues éste, conociendo, primero, procesando, después, y extrayendo mucho saber de la experiencia vivida con la gente de descendencia criolla y, las propias, de su comunidad de origen, supo sacar una lección de mucho mayor dimensión. En adelante, aquél y este sector etnonacional andino positivo y positivizado no solamente se constituiría en una unidad de referencia para toda la población quechua o aymarahablante de generaciones venideras, sino que se convirtió en un verdadero transformador y constructor de la comunidad e identidad andina sobre la base de nuevos rasgos en todos los rincones del país, fundiendo todo lo que hay que fundir y asimilando todo lo que hay que asimilar para el bien de la nación peruana en formación.

Esta masa etnonacional andina es lo que de año en año y de generación en generación, ha venido alimentando cada vez más en forma clara y con mayor fuerza la formación de la comunidad e identidad nacional andina, y, precisamente, más tarde, de esta cantera saldrían los maestros profesionales andinos.

A este proceso de renuncia aparente a algunos rasgos identitarios maternos y la asimilación de uno y otro rasgo identitario ajeno, pero, en el fondo, encaminado a obtener una configuración nueva, real y propia de la población aborígen andina a partir de su propio núcleo como grupo humano andino, unos y otros antropólogos, en forma propia, han venido denominando con el nombre de aculturación en sus distintas variantes: sincretista, simbiotista, etc.; a este mismo fenómeno uno y otro

sociólogo ha venido denominando cholificación. Arguedas, antropólogo de profesión, tuvo una visión distinta con respecto al punto de vista de sus colegas; pues, él planteó que la mejor vía para el desarrollo de la cultura prehispánica en general es la transculturación que consiste en “adaptarse al cambio dignamente”. En todo caso lo que no quedó claro es si este adaptarse es desde lo andino hacia lo criollo y hacia el mundo occidental en general o es hasta cierto punto inverso a la situación señalada, o sea, quien tiene que adaptarse es el foráneo ante los requerimientos del colectivo humano andino y aborigen en general, (de hecho, en ese sentido, Luis E. Valcárcel ya lo había planteado). Pero sobre esta aparente contradicción en su planteamiento puede darnos mayores luces el mismo fundamento de Arguedas; según él, la supervivencia del mundo andino quechua, en particular, y del mundo aborigen prehispánico en general, se debe a dos factores: uno, a “su ensamblaje interior” y, otro, “gracias a que continúa en su medio nativo” (este último fue una referencia al aspecto geográfico o territorial); por ensamblaje interno, más bien, habría que entender a un conjunto de principios que orientaron y aún orientan la percepción y concepción del mundo del colectivo humano andino y de otros grupos prehispánicos; éstos son: 1) que el “pacha” es un todo y, al mismo tiempo, este todo está formado por partes; 2) que cada parte de esta “pacha” está basada en la unidad de dos aspectos contradictorios e interdependientes; 3) que entre esos dos aspectos existe lucha (contradicción), por tanto, uno de esos dos aspectos tenderá a ocupar el lugar de su oponente, y la situación presentada por este cambio no será igual al momento en que empezó aquella contradicción; justamente a este último acto es lo que se conoce con el nombre de “pachakutiy”. Es más, el cambio se producirá a partir del desarrollo del oponente que se hace cuantitativamente mayor.

En estos principios de percepción, concepción y conocimiento del “pacha” andino es como estuvo basado la comunidad nacional inca y el precolombino en general. Esta es la parte vital del pensamiento que hay que rescatar. Este mismo trabajo, intentar fundarse en esta forma de pensamiento.; referencias específicas sobre la utilización de estos principios o algunos de estos principios pueden observarse aún en el actuar de los llamados curanderos, de los agricultores y ganaderos del mundo andino y, consiguientemente en el actuar del maestro andino bilingüe o dilingüe, que, consciente o inconsciente, pone en práctica los referidos principios en sus quehaceres cotidianos dentro del aula.

Este fenómeno del **entrismo** andino en el ambiente del colectivo humano criollo-occidental-urbano ha hecho variar definitivamente la correlación de las fuerzas etnonacionales interactuantes en el país; pues, a lo largo y lo ancho del territorio nacional, en todas y cada una de las ciudades, es la masa andina y aborigen en general lo que constituye la mayoría de la población asentada; este desplazamiento de familia en familia, de parentela en parentela, de paisanaje en paisanaje, principalmente quechuas y aymaras, ha traído como consecuencia: 1) el debilitamiento profundo del grupo etnonacional criollo-occidental-urbano asentado en las faldas y pequeñas llanuras de los Andes, específicamente en las capitales de los distritos y capitales de provincias ubicados en la periferia con respecto a las capitales de provincias metrópoli; 2) tanto es el debilitamiento de mando y de Poder del referido sector en estos lares, que en las elecciones municipales para alcalde, el vencedor absoluto siempre es un migrante bilingüe y, en la mayoría de las veces, éste es un profesor; 3) ante el quebrantamiento de la otrora férrea cohesión de la

comunidad e identidad criollo-occidental-urbano, sustento etnonacional en tiempos del poderío absoluto del gamonalismo, una gran parte de ellos se han visto obligados a migrar a otros centros urbanos donde no puedan vivir el reverso de lo que ellos consideraban digno y no humillante.

Con todo este huayco humano andino, la jerarquía organizativa basada en estamentos sociales: los señores, en la cúspide, y la servidumbre, abajo y separado, establecida por los conquistadores españoles y heredada por la aristocracia criolla, ha devenido en lo que se ha presentado líneas arriba, quedando definitivamente atrás el tiempo en que los criollos estaban ubicados en la costa, y los indios en la sierra. Situación análoga viene sucediendo en cuanto a los rasgos idiomático, económico, cultural y psicológico, pues, los correspondientes a éstos, pertenecientes a otros grupos humanos, ha entrado en interacción con los primeros, con diferentes resultados, ciertamente; en otras palabras se viene produciendo una especie de intersección etnonacional, donde los que no eran criollos (sino aborígenes) se han asimilado y se van asimilando a la práctica nacional de los criollos (en su variante "aristocrática", unos, y, otros, plutocrática" mediante el aislamiento de los rasgos de su pertenencia maternas y la adopción de los rasgos de la nacionalidad referida, consistente en vivir en la costa y como costeño, hablar el español, llevar una vida burguesa (no importa en la condición más baja), llevar una vida cultural y psicológica urbano-criolla, y, mejor aún, si es en la modalidad limeña o capitalina. Pero dentro de esta torrente de migración y dentro de todo este marasmo de acercamiento etnonacional por todos considerado de carácter, unidireccional, irrecíproco, asimétrico, hay una singularidad en el desarrollo del mundo andino que

consiste en lo siguiente: al margen de la referida corriente de absorción nacional o la corriente de acercamiento unidireccional y unilateral practicada por la corriente criolla-occidental-urbana, existe una corriente que entra en contradicción con aquella y es practicada por la colectividad andina que persiste por hacer todo aquello a partir de un acercamiento recíproco en todos los aspectos y en todos los rasgos nacionales fundamentales, constituyéndose así, estratégicamente, en el lado "B" de la peruanidad, mientras el acercamiento unidireccional y asimétrico mejore.

No obstante esto y aquello, lo positivo en todo este proceso es que gradualmente se va borrando en gran parte el problema de las diferencias nacionales o de nacionalidades aisladas en la medida en que más y más andinos se van incorporando al mundo criollo nacional y al mundo andino contemporizado y, por tanto, el manejo de los rasgos distintivos de éstos van subsistentes unos y otros insubsistentes; más bien, el problema étnico, que tampoco resulta ser insoluble, según lo expresan las siguientes frases criollas que se manejan en los niveles bajos. "no tiene pinta ni apellido, pero, en fin, el cholo tiene plata".

Otro factor que influyó fuertemente en la formación de la nacionalidad peruana fue la revolución rusa de 1917. Este país, al constituirse en una nación socialista en formación, con una naturaleza totalmente diferente a su estatus anterior y al mundo occidental en general, pasó a ser un nuevo modelo de nación y de civilización humana en el mundo entero, sobre todo para aquellos países y pueblos que luchaban por su progreso. Los intelectuales peruanos, influidos con el conjunto del ideario de aquella nueva civilización, y los intelectuales influidos por lo positivo

de la civilización capitalista mundial, juntos, aunque contrapuestos, son los que se constituyeron en dos móviles ideológicos de demasiada trascendencia para el destino del Perú contemporáneo. Estos intelectuales, contagiados con una u otra corriente, con una u otra identidad en pugna, de una y otra profesión (arqueólogos, historiadores, literatos...políticos, en sus distintas variantes), empezaron a preocuparse y estudiar los diversos problemas nacionales, entre ellos, el andino y padre de la arqueología peruana, Julio C. Tello, intentando demostrar a partir de su profesión el origen de la civilización andina; Luis E. Valcárcel, desde el lado de la antropología, intentando demostrar la necesidad de construir el nuevo Perú a partir de los descendientes de la civilización andina etc. De toda esta generación de intelectuales del siglo XX, quién mejor asimiló desde adentro y desde afuera la problemática nacional y la tradición peruana ha sido el Amauta José Carlos Mariategui; según este estudioso, la intelectualidad tradicional, pasadista, incluso la utopista, solamente ha podido llegar hasta inicios del siglo en curso (se refirió al siglo XIX); en adelante, quienes tendrían el escenario abierto serían los futuristas, los realistas.

El pensamiento, la actuación que reduciría la peruanidad y la tradición histórica solamente a la población criolla y mestiza, quedaría arrinconada estratégicamente para siempre. A partir de este hito histórico, la conciencia, la actuación y la identidad nacional darían un vuelco significativo. En adelante, los andinos encontrarían otro ambiente, otro tipo de relaciones humanas y sociales, con muchas dificultades y limitantes, ciertamente, pero al fin y al cabo daría pase seguro hacia la "integración nacional", no importa movida desde afuera o desde adentro, en

forma recíproca o irrecíproca, con o sin los rasgos y/o valores nacionales de quienes se incorporan a la sociedad nacional en formación, lo interesante es que el hombre andino sigue para adelante.

En suma, la práctica de la coexistencia nacional hasta nuestros días, nos enseña que la tarea de la consolidación de la nacionalidad peruana a partir de una real unión entre lo criollo y lo andino es, además de realizable, plenamente profundizable. En ese sentido, lo que viene haciendo falta es en todo caso la conversión en un sistema de carácter recíproco a este proceso de incorporación / acercamiento de lo andino a lo criollo, mediante un conjunto de decisiones o medidas políticas que brinden las condiciones más favorables y que estén alejadas de todo tipo de exclusión, discriminación y/o diferenciación. En otros términos, la sociedad nacional entera, en forma principal, la inteligencia conductora de la nación, tiene que esforzarse en traer abajo en forma definitiva los rezagos de la semifeudalidad que quedan y que, entre otros, se manifiestan en privilegios etnocentristas de orden económico y actitudes y sentimientos que lindan aún con el siguiente pensamiento: *"El Perú debe su desgracia a esa raza indígena, que ha llegado en su disolución psíquica, a obtener la rigidez biológica de los seres que han cerrado definitivamente su ciclo de evolución..."* (Deustua., 1937: 234)

2.3. LAS RAÍCES HISTÓRICAS DE LA IDENTIDAD ANDINA DEL MAGISTERIO PUNEÑO

La región del altiplano puneño, desde los tiempos del desarrollo de los

grupos humanos preincas , y más tarde, la misma nacionalidad inca, ha sido y sigue siendo hasta hoy un espacio muy rico en la experiencia de fusión, de convivencia, de lucha y cambio de identidades y pertenencias étnicas y de nacionalidades. Con el asentamiento de los conquistadores españoles en el altiplano peruano, no se hizo otra cosa que abrir otra brecha diferente en el campo de las identidades y en el campo de la formación de las comunidades humanas y sus correspondientes formas de relacionarse un tanto particulares con respecto a los tiempos y épocas pasadas. La identidad magisterial puneña no estuvo al margen de lo que sucedió en el contexto social y etnonacional del departamento de Puno.

A fines del siglo XIX y en los primeros decenios del siglo XX, la lucha entre el sentimiento de pertenencia colonial-hispanista y el sentimiento de pertenencia pro-occidental capitalista, por un lado, y, por el otro, el sentimiento pro-nación peruana en formación, suscitados a nivel nacional o, más exactamente, en la capital de la república, también se dejó sentir en toda la región sur de nuestro país, incluso, con mucha mayor crudeza. El Altiplano, por la difícil accesibilidad territorial, se constituyó en un factor especial que permitió históricamente la supervivencia casi intacta de la feudalidad hasta los inicios del séptimo decenio del siglo pasado, no permitiendo de este modo la armonización de los intereses nacionales. Lo lógico era que la realidad regional de Puno cambiara en la misma medida que cambiaba el resto del país; la misma oficialidad capitalina una y otra vez se mostró “impotente” para llevar a la práctica las decisiones o medidas políticas tendientes a modificar o reformar en forma sistemática, integral y franca la incorporación de la masa aborigen a la sociedad nacional, y liquidar así la heterogeneidad social y etnonacional del país,

porque así fue más o menos la orientación de la corriente plutocrática internacional y la corriente plutocrática de nuestro país (Referencias: Basadre, Alberti, Cotler, Tamayo y otros)

Por estos años, la presión de las comunidades aborígenes de las distintas partes del país, pero particularmente del Altiplano puneño, eran fuertes; se exigía la devolución de las tierras comunales usurpadas por los gamonales durante el siglo XIX y en los dos primeros decenios del siglo pasado; se exigía, igualmente, la democratización de la escuela, la enseñanza, los contenidos de aprendizaje, y la necesidad de la orientación de la institución al servicio de las comunidades aborígenes quechuas y aymaras. Tan es así que “en 1902, a solicitud de los comuneros de Utawilaya, Camacho fundó la ‘Escuela Particular de Indígenas de la Parcialidad de Platería’ en una época en la que la escuela no había llegado aún al medio rural. La reacción de las autoridades locales y del poder regional se hizo sentir, iniciándose una campaña en su contra bajo la acusación de incitar a la rebelión indígena. Para 1906, en el marco de la reforma del presidente Pardo, las escuelas urbanas fueron llevadas al campo y, a decir de Palacios (1962), aprender a leer y escribir se había convertido en una verdadera tortura para los niños aborígenes. A diferencia de lo que ocurría en la pequeña escuela de Utawilaya, en las escuelas fiscales se utilizaba sólo el castellano. Como se ha mencionado, Z. Camacho era un indígena alfabetizado y, por las informaciones que hemos podido recoger, sabemos que si bien su objetivo era el de enseñar a leer y escribir en castellano, al hacerlo se servía del aymara –su lengua materna– a nivel oral. A pesar de las obvias ventajas educativas que ofrecía el tipo de educación que prestaba el maestro Camacho, frente

al modelo de escuela urbana que el Estado trasladaba al campo, en 1908 la escuela de Utawilaya fue clausurada aduciendo pretextos administrativos. Zulen, al asumir la defensa de Z. Camacho, calificó a este hecho como un ‘atentado a la cultura nacional’. Agrega el autor: *“Posteriormente Camacho viajó a Lima donde obtuvo el respaldo de la Asociación Pro-Indígena y tomó contacto con los representantes de la Misión Adventista con quienes estableció un acuerdo que respaldaba su labor y por medio del cual la Misión enviaría maestros a Puno. En 1911, llegó el pastor Ferdinand Stahl y se estableció en Utawilaya para trabajar al lado de Z. Camacho en la recién reabierta escuela. Dos años más tarde la Misión se trasladó a Platería en donde estableció una escuela más grande y de mayor cobertura para jóvenes y adultos aymara-hablantes”* (En Kapsoli, 1980: 29/ citado por López, 1988: 290-291)

De vuelta la arremetida gamonal, *“en 1913, liderados por el Obispo de entonces, un grupo de señores de Puno salió hacia Platería para ‘erradicar a los herejes”* (Hazen, 1974: 39). Las escuelas fueron destruidas, los campesinos maltratados y llevados a prisión a la ciudad de Chucuito. La defensa de Z. Camacho fue asumida por Francisco Chuquiwanka Ayulo. Por su parte, el maestro acusado manifestó que el único delito que había cometido era *“educar el espíritu del indio, moralizar sus costumbres y cultivar su inteligencia”* (En Kaposoli, 1980: 30; López, 1988: 298)

Al final, no obstante el acrecentamiento del movimiento andino aborigen, y como no podía ser de otro modo, se impuso la decisión de los gamonales; porque eran ellos quienes tenían el control absoluto del Poder político, económico, cultural,

militar, educativo; *“los señores de Puno sabían muy bien que el control del conocimiento de cómo funcionaba el sistema constituía un importante mecanismo de control social, y era, por lo tanto, imperativo oponerse a todo esfuerzo que promoviera la alfabetización y castellanización de la población campesina”* (López, 1988: 293-294). Sólo así se puede explicar las terroríficas sentencias que manejaron los gamonales con respecto a la educación y el aprendizaje de la lengua española, como parte de la práctica común de mutilamiento de órganos; he aquí tres sentencias manejadas por los gamonales en el aspecto lingüístico-cognitivo y que fuera recopilada de la memoria colectiva de los campesinos aymaras de Santa Rosa de Yanaque (Platería – Puno), por Luis Enrique López, estos son: 1) “Al que aprenda a hablar castellano, a ése le cortaremos la lengua”, 2) Ay, del indio que aprenda a leer, a ése le sacaremos los ojos” y 3) “Al que aprenda a escribir, a ése le cortaremos las manos”.

El hecho es que tras esta escuela núcleo en esta parte del Altiplano puneño, estuvo todo un movimiento reivindicativo de amplitud y resonancia nacional, que partiendo del medio rural se unía con el otro movimiento que venía de personalidades dirigentes que expresaban otro tipo de identidad y sentimiento con respecto a la gente aristócrata o gente comprometida con este sector social y/o etnonacional, como, por el ejemplo, es el caso del abogado y maestro Francisco Chukiwanka Ayulo, quien estuvo en las primeras filas de la defensa de Z. Camacho, cuando éste fue apresado. En el fragor de esta lucha irreconciliable entre el camino hacia el progreso propugnado por el mundo andino (vía educación y vía aprendizaje de la lengua española), o el camino de la permanencia en el atraso y la “ignorancia”,

la actitud de los gamonales fue típicamente de carácter etnocentrista, sanguinario, megalomaniaco; éstos, con la finalidad de preservar sus privilegios, se opusieron a sangre y fuego a la educación de los “indígenas”; pero, a su vez, éstos, con todos los medios a su alcance, lucharon para que se crearán escuelas en todas las concentraciones de las POBLACIONES rurales, con la finalidad de salir de la “ignorancia”, del oscurantismo y el no dominio del idioma español, y de la sumisión y/o de la explotación más sumisión de la que eran objeto.

Pero lo que fue alentador para el mundo andino es que en este contexto de lucha desgarradora entre estos dos sectores, surgieran hombres que, liberándose de la tradición occidental-criolla-urbana, de sentirse españoles antes que peruanos, de sentirse superiores frente a la cultura y el hombre andino en todos los ámbitos, orientaron su pensamiento, su simpatía, su identidad hacia el elemento humano que quería a su nación y, dentro de éstos, algunos asumieron definitivamente la posición indigenista, reivindicacionista, nacionalista, socialista, incluso, porque creían que no había otro modo de construir la peruanidad. Al lado de estos hombres futuristas, estaban los propios nativos o aborígenes migrantes con retorno que, luego de haber visto al Perú casi por entero, y reuniendo las dos competencias básicas: 1) saber leer y escribir; y 2) dominar relativamente el habla de la lengua española, estaban en la capacidad de luchar de igual a igual con las autoridades de descendencia occidental-criollo-urbana, el titularato de cualesquiera de las instancias en manos de los gamonales.

Por estos años la brecha etnonacional en el Altiplano puneño estaba claramente expresada; ya no eran tiempos de decir que los “indios” estaban por allá, que los mistis estaban por aquí, o que el grupo étnico quechua está por aquí, que el grupo étnico aymara está por allá, que los mistis están al otro lado; no ; sino que, simple y llanamente, la identidad, la integración humana estaba dada y planteada de una forma totalmente nueva; todo era una suma, y ésta tenía dos grandes componentes: por un lado, los aborígenes peruanistas y los mistis peruanistas (indigenistas), y, por el otro, los “mistis” antiperuanistas y antiindigenistas.

El magisterio puneño no tomó una posición diferentes a estos dos grandes grupos humanos, sino estuvo fundido en cualesquiera de esas dos identidades opuestas; aunque, ciertamente, cada uno con sus correspondientes matices; los primeros pugnaban por salir de la opresión, utilizando como un mecanismo efectivo: la escuela; y los coadyuvantes, propugnaron la alfabetización e incorporación del aborígen a la peruanidad con todos sus derechos de nacionalidad, principalmente, vía educación y creación de escuelas en el medio rural, con la finalidad de configurar integralmente la nación peruana y su correspondiente identidad. Los segundos, eran partidarios de una educación aristocrática o únicamente de y para la élite, persistieron en que la educación no tenía por qué salirse del marco tradicional establecido; por consiguiente, el quid del asunto radicaba en la necesidad de mantener a los “indígenas”, en el *apartheid*, es decir, contenerlos en la condición de iletrados y monolingües quechua / aymarahablantes, con la finalidad de impedir la formación integral de la comunidad e identidad nacional peruana. En esta lucha, existieron maestros pioneros decididos a romper el *statu quo* establecido por los

gamonales, ciertamente, cada uno con sus respectivas orientaciones, pero al final, el común denominador de todos ellos era trabajar por la incorporación de la masa nacional andina como parte de la formación integral la comunidad regional y como parte de la formación de la comunidad nacional peruana.

Los maestros más representativos y sobresalientes en el lado del colectivo humano emergente, y, por ende, en el lado de la nueva peruanidad, fueron dos: Manuel Z. Camacho y José Antonio Encinas.

Manuel Z. Camacho, el andino bilingüe aymara-castellano hablante, migrante con retorno y hecho maestro por la historia de la comunidad andina, como tantos otros, muy similares a él en cuanto a formación y conocimiento directo de la realidad del Perú; él iluminó y expresó el pensamiento andino en nuevas condiciones; luchó en forma franca, ferviente y con profunda identidad con y por las colectividades de los ayllus y/o comunidades campesinas, por la conquista de una serie de reivindicaciones para el mundo andino en general. Leyendo página tras página la obra “La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursión histórica (1900 – 1970)” de Luis Enrique López, y cotejándolos, por ejemplo con el movimiento “Rumi-maki” que fundó la capital de la República del Perú en pleno corazón de los Andes del Sur, con el nombre de “Wanchu-Lima” en el lado Norte del departamento de Puno, se puede deducir, entonces, las siguientes enseñanzas: 1) la democratización de la enseñanza a través de la creación de escuelas propio para las comunidades campesinas; 2) la dotación de profesores entendidos en nuevas metodologías y teniendo como contenido educativo la vida, los valores y la historia

de la colectividad andina, junto con el aprendizaje de la lecto-escritura y el aprendizaje oral fluido del idioma castellano; 3) la necesidad de la asimilación de los rasgos nacionales de los opresores y disimilación de los rasgos propios; 4) con el conjunto de estos rasgos y otros posibles de deducir igualmente, se buscó en última instancia la conversión del aymara o quechua tradicional y tradicionalista en aymara o quechua andino positivizado / contemporizado.

Si toda esta corriente venía del lado del mundo andino rural, otro tanto era lo que también en forma ferviente y con profunda identidad se hacía y propugnaba desde el lado del mundo urbano y partir de los profesores identificados con el mundo andino, denominados indigenistas. En ese sentido, José Antonio Encinas, un maestro y profesional por excelencia, además de liderar todo un pensamiento peruanista y una educación íntimamente ligada a esta corriente, fundió en la práctica su ideario revolucionario; de modo que fue: 1) un indigenista y formador de indigenistas; 2) un forjador de la peruanidad; sostuvo que *“Toda reforma... no puede olvidar al elemento aborígen, al indio, cuya incorporación a la vida nacional prima sobre cualquier otra exigencia”* (Citado por López, 1988: 298); 3) estructuró en la teoría y en la práctica la escuela nueva con un nuevo contenido y con una nueva metodología; 4) estructuró un rol diferenciado para el maestro, según sea ésta rural o urbano; en el caso rural la perspectiva apuntaba a recuperar *“La libertad integral perdida”* por el aborígen.

A lo consignado líneas arriba hay la necesidad de agregar algo más. Manuel Z. Camacho y José Antonio Encinas, directa o indirectamente, comprendiendo la

diversidad de los problemas por las que atravesaban los aborígenes, además de lo puramente educativo; sostuvieron, que mientras no se solucionaba el problema fundamental de la concentración de la propiedad de la tierra en pocas manos o tenencia injusta de la misma, no podía esperarse nada a favor de la integración y la unidad entre los peruanos. Este problema observado y planteado por ellos, fue resuelto en forma sorpresiva y con muchas incoherencias, recién en el séptimo decenio del siglo pasado, por la dictadura militar de Juan Velasco Alvarado, quien abatió de raíz aquel poder tradicional que por siglos enteros funcionó como un factor de atraso y opresión de la nación "indígena" de esta parte del territorio nacional. Con la libertad caída del cielo, los aborígenes andinos, antes entregados a la servidumbre, lo primero que hicieron fue recurrir a las instancias educativas correspondientes con la finalidad de crear un centro educativo en el mismo fundo y/o sector de éste, donde, en tiempos de Z. Camacho y José Antonio Encinas, los gamonales y la burocracia a su servicio habían actuado bajo la consigna de aniquilar todo movimiento de reivindicación nacional y social. Sin embargo, lo que preocupa en estos tiempos es que la claridad y la intensidad de la identidad y pertenencia claramente delimitada y expresada en los primeros decenios del siglo pasado, ha disminuido significativamente; por eso la necesidad de indagar los factores que concurren para que esta situación se esté dando como tal, no obstante la concreción parcial del elemento reivindicativo fundamental.

2.4. CONCEPCIONES Y PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE LA IDENTIDAD NACIONAL E IDENTIDAD ÉTNICA

En el mundo contemporáneo, estudios sobre el tema de la identidad étnica, manifestada en forma pura o primigenia y ligada a una comunidad humana de esta naturaleza, ya no existe. Y, peor aún, no existe literatura sobre el estudio de la identidad etnonacional del elemento profesorado, ni en términos generales ni en términos específicos, menos un estudio de los profesores a cargo de la Educación Bilingüe Intercultural. Lo que sí se ha podido apreciar son los estudios o referencias tangenciales sobre el tema de la comunidad e identidad andina; los mismos que han servido como una especie de marco referencial para el estudio del objeto y sujetos de estudio de este trabajo de investigación. Veamos algo de esto en las investigaciones realizadas en estos últimos tiempos.

Pero antes, para abordar el tema de la identidad etnonacional, hay la necesidad de estar claros de qué se entiende por nación y etnia, y los rasgos que lo tipifican como tal.

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se define a la nación como un *“conjunto de personas de un mismo origen étnico y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común”*. Por otra parte, se define también como la *“forma más amplia de comunidad a que ha dado origen el nacimiento y desarrollo de la formación capitalista. La base económica de la que ha surgido la nación estaba dada por la liquidación de la fragmentación*

feudal, por la consolidación de los nexos económicos entre las distintas regiones del país, por la unión de los mercados locales en un mercado nacional único; en suma, una comunidad humana de condiciones materiales de vida: de territorio y vida económica; la comunidad de idioma, de psicología y de cultura” (Dicc. Filosófico Rosental)

De estas dos definiciones se desprende que por nación hay que entender como una categoría social moderna y alcanzada a finales del siglo XVIII; el mismo que pasó a constituirse en un hito histórico en el desarrollo de la comunidad humana mundial. Su iniciador fue Francia; continuaron por esta senda histórica solamente unos pocos países del mundo occidental, entre ellos, Alemania, Inglaterra, Italia, EE.UU. de Norteamérica. Éstos, consolidados en su desarrollo, se vieron en la necesidad de extender sus dominios más allá de sus fronteras nacionales; ahí chocaron sus intereses económicos, se enfrascaron en guerras mundiales “fratricidas” bajo la mira de quién domina a quién, y quién se apodera del “destino” de los países y pueblos que no habían tenido la “suerte” de alcanzar hasta ese entonces el estatus de nación.

Desde entonces, el desarrollo como comunidad humana, con rasgos identitarios propios, de aquellos países y pueblos o grupos étnicos, se encuentra en manos de quienes dirigen la supranación de nuestros días y sus similares del mundo capitalista.

No obstante este revés sufrido por estos países y los distintos grupos humanos cobijados y unidos mayormente por el rasgo territorial, y según como vaya la correlación entre el lado pro-occidental y el lado pro-desarrollo de la nacionalidad(es) y nación en formación, continúan pugnando formal o realmente por mantener su independencia, dependiendo de la orientación que prime en la correlación de la política mundial; incluso algunos de los referidos países, ante la imposibilidad de actuar con independencia, igualdad de derechos y relaciones justas, han decidido unirse en agrupamientos de carácter regional-mundiales; en esa misma dirección, las naciones capitalistas subordinadas, han pasado a constituirse en un bloque ante el hegemonismo de las naciones de su misma naturaleza.

Sobre esto, Francis Fukuyama, en su libro “El fin de la historia y el último hombre”, que apareció primero como un artículo, en 1992, hace ver a sus asesorados que la democracia liberal, como etapa final y triunfante, históricamente, frente a las otras opciones, es la única, llamada a dirigir el destino de toda la humanidad en todos sus aspectos, incluido lo identitario. Diez años más tarde, el mismo autor, en su libro “La gran ruptura”, no solamente ratifica sus ideas anteriores, sino que precisa, que no obstante la ventaja otorgada por la historia, observa el peligro de atomización en el mundo, y este fenómeno se estaría produciendo en el lado de las naciones y nacionalidades en formación, debido a la ineficiencia y/o la existencia de normas legales e instituciones burocráticas que nada hacen por expresar e interpretar con realidad las verdaderas aspiraciones de los grupos humanos de espíritu emergente; lo que hace que la identidad, la confianza en las instituciones ligadas al sistema democrático liberal se vean seria e integralmente amenazadas.

En esto, lo que los hechos dicen es que simple y llanamente la historia no ha terminado, pues, la hipótesis de un mundo sin conflictos postderrumbe del mundo socialista, y la posibilidad de una economía, de una política y una cultura mundialmente homogeneizada no camina; porque, mientras el sistema democrático liberal tenga como esencia el individualismo opuesta al espíritu cooperador, surgirán nuevos tipos de democracia, impulsadas desde abajo y desde el lado de los países que no han llegado a ser naciones.

Por otra parte, en contraposición a las ideas de Fukuyama, Carlos Martínez Cava, crítico de Samuel Huntington (y de su obra “El choque de civilizaciones”), en una entrevista, dijo: que *“Las tesis fundamentales de su exposición vinieron a desarrollar su polémico ensayo en los siguientes términos: Gobiernos y pueblos de todo el mundo se enfrentan a una crisis de identidad que resuelven redefiniéndola en términos culturales. Como resultado de este proceso, la política mundial está siendo reconfigurada a lo largo de líneas culturales. En este nuevo mundo, la política local es la política de la etnicidad; la política mundial es la política de las civilizaciones. Los actores principales en este mundo son los estados centrales de las civilizaciones básicas”* (Los entrecomillados fueron tomados de INTERNET)

Comparando posiciones, Fukuyama y Huntington perciben las contradicciones del mundo contemporáneo con una y otra diferencia; pero ambos coinciden, muestran identidad cuando no dicen nada sobre la verdadera naturaleza y orientación de estas contradicciones. Para Fukuyama el mundo es único o unipolar; por tanto, la cuestión de la identidad con la gran nación victoriosa (los EE.UU. de

Norteamérica) está definida y no queda otro camino que identificarse con ella; y por esta libertad uno está obligado a poner todo y a lograr como de a lugar; lo único que quedaría por resolver en el terreno de las naciones y nacionalidades en desarrollo, son algunas diferencias que deben ir corrigiéndose en el camino.

En cambio para Huntington, el mundo es diverso; por consiguiente la “suerte” de la comunidad mundial y su correspondiente identidad no está definida; al contrario, existe una crisis aguda en este campo. Según él hay un despertar, un renacimiento de las otras civilizaciones diferentes al mundo occidental que pondrían en peligro la estabilidad del mundo actual.

La perspectiva de desarrollo de esta gran contradicción dependerá de la forma y condiciones de desarrollo de los polos que constituyen el referido fenómeno. Según los intelectuales señalados y los que giran alrededor de estos “dos grandes campos” de apreciación mundial, la orientación de tal contradicción dependerá del clima político reinante en este mundo.

De existir un clima que promueva y haga primar el acercamiento recíproco entre los contendientes, la confianza / la integración multipolar en pie de igualdad y beneficio mutuo / de identidad multipolar en una unidad mayor / entre la nación/naciones y las nacionalidades y naciones en formación, permitirá el desarrollo gradual o acelerado de éstos últimos; pero una situación contraria, alejará toda posibilidad de desarrollo. Por otra parte, de persistir lo desfavorable, dejará abierta la posibilidad de que en determinados puntos donde se manifieste en forma

aguda la contradicción/contradicciones, permita la reversión de los polos participantes en la unidad o ente dado.

Refiriéndose a la actitud histórica pasada y presente en cuanto a la administración de los asuntos educativos, la formación de los docentes y la formación de las futuras generaciones sin tener en cuenta los grupos etnonacionales existentes al interior de las nacionalidades y naciones en formación de América Latina, practicado por los sucesivos gobiernos de estos países, Luis Enrique López afirma que *“Desde los albores de su vida republicana, los países latinoamericanos diseñaron un tipo de educación que, como es de esperar, respondía a las necesidades educativas de sus clases dominantes que miraban más hacia fuera que a la realidad interior de los países a los que pertenecían. Su visión, por lo general etnocéntrica, y el fuerte deseo de emulación que impregnaba las decisiones en materia educativa conllevó a la construcción de una oferta educativa cerrada y rígida por parte de un Estado que, en aras de ese supuesto bien común, se paralizó cultural y lingüísticamente con una sola de las tradiciones que lo caracterizaban: la europeo-criolla. Fue por ello que en diversos lugares se invitó, primero, a misiones europeas (alemanas, belgas y francesas, entre otras) y, posteriormente, también a misiones y grupos norteamericanos, para que los ayudaran a definir sus modelos y programas educativos y a formar a sus maestros. Si bien el aporte de tales misiones fue importante para el desarrollo de la educación en cada uno de los países en los que se dio, a menudo supuso ya sea el traslado de modelos y estrategias exitosos en sus países de origen, pero pensados desde situaciones socioculturales diferentes a las que caracterizaban a la región, o la imposición de esquemas ideológico-*

religiosos etnocéntricos y, en más de una vez, fundamentalistas e intolerantes, como es el caso harto conocido del Instituto Lingüístico de Verano, cuyo principal cometido no es otro que traducir la Biblia a todo idioma hablado en el planeta pero a quien algunos de nuestros gobiernos le confiaron la educación de niños y adultos de numerosos pueblos indígenas desde México hasta Argentina". Agrega: "Otro aspecto que es menester señalar es el de la formación docente. A los maestros y maestras no se los forma para brindar atención diferenciada a sus alumnos ni menos aún para respetar sus particularidades. Antes que como a profesionales, a ellos se los forma como a técnicos aplicadores de métodos y recetas de dudosa validez universal. Por eso maestros y maestras se forman concibiendo la diversidad de los usuarios del sistema educativo como problema y no logran descubrir maneras para responder de manera apropiada a las necesidades específicas de aprendizaje de sus educandos y contribuir así al crecimiento de ellos y de las sociedades a las que pertenecen". (López, 1996: 29)

En el ámbito nacional, los puntos de vista sobre la identidad nacional e étnica es como sigue: Flores Galindo, rechazando en cierta medida la tradicionalidad andina, dijo: " *En el Perú, el desarrollo del capitalismo, aunque no necesariamente significa proletarización, sí equivale, como ha ocurrido en tantos otros sitios, a desarrollo y desestructuración de las sociedades campesinas. La modernidad y el progreso a costa del mundo tradicional. El mercado exige uniformar hábitos y costumbres para que se puedan entender obreros y patronos y para poder realizar la producción fabril. El número de quechua hablantes disminuye. Igualmente retrocede el uso de la bayeta, las tejas, los alimentos tradicionales, sustituidos por las fibras*

sintéticas, el aluminio y los fideos. Llegan los antibióticos, retroceden las epidemias y la medicina tradicional se convierte en un rezago folklórico. Es evidente que no se trata de imaginar que lo pasado siempre es hermoso" (Flores, 1988: 414).

Agrega: "La utopía andina fue una respuesta al problema de identidad planteado en los andes después de la derrota de Cajamarca y el cataclismo de la invasión europea. Los mitos no funcionaron. Se necesitaba entender la historia. Este problema fue vivido por los indios y los campesinos que protagonizaron las rebeliones nativistas pero también, a su manera lo vivieron esos sectores de la población que fueron rechazados por españoles e indios: los mestizos, los verdaderos hijos de la conquista... pero a fines del presente siglo es, además de un encuentro reiterado, un momento en que la cultura andina parece ubicada finalmente a la defensiva, en una situación precaria, amenazada por la tendencia a la uniformación que el mercado interno y el capitalismo buscan siempre imponer. Lo andino, sin embargo, ha dejado de ser sinónimo exclusivo de términos como indígena, sierra... "(Id.: 417-418).

Elena Aibar Ray, una estudiosa de la identidad y resistencia cultural del mundo andino en las obras de José María Arguedas, nos dice: "... el establecer una identidad no es un proceso instantáneo, sino que va desarrollándose lentamente a través de toda la vida. Cada persona se hace así misma a través de sus actos, y considera su identidad como la suma de sus actos pasados". (Aibar, 1992: 54). En sus conclusiones refiere lo siguiente: "Arguedas tiene una base doble, la socialista, con influencia de las ideas de Mariátegui, y la base culturalista que plantea la

necesidad de lograr una transculturación en la sociedad. El autor concebía la literatura como una experiencia viva que se apoyaba en la realidad de las cosas. Arguedas creía que su misión como escritor era la de revelar la realidad múltiple del Perú, y proveer una imagen verdadera del mundo indio. Quería convencer a los peruanos acerca de la importancia de los valores andinos de la fraternidad y la solidaridad. Se consideraba a sí mismo un autor comprometido, y estaba convencido de que la literatura tenía una función social específica de sugerir posibilidades para el cambio. Arguedas estaba seguro - continúa la autora- de la capacidad de la supervivencia cultural quechua, y para favorecerla planteaba la necesidad de una transculturación o mestizaje cultural, como un mecanismo de defensa para conservar los rasgos y valores culturales nativos propios esenciales, sin renegar de ellos. Al mismo tiempo la cultura quechua debía tomar prestados los aspectos más valiosos de otras culturas con que entrara en contacto. Tal transculturación o mezcla permitiría también superar la escisión creada en el Perú por el muro psicológico-social que separaba a los indios de los blancos. Arguedas estaba convencido de la inevitabilidad del cambio social y no era un autor de tendencia pasadista. Planteó dos posibilidades ante la transformación social: a) adaptarse al cambio dignamente o b) renegar de su cultura original y perder su identidad."

(Id.:274)

El mismo Arguedas afirmó que *"La vitalidad de la cultura prehispánica ha quedado comprobada en su capacidad de cambio, de asimilación de elementos ajenos ... todo ha cambiado desde los tiempos de la Conquista; pero ha permanecido, a través de tantos cambios importantes distinta de la occidental ...*

*Durante siglos, la cultura europea e india han convivido en un mismo territorio en incesante reacción mutua, influyendo la primera sobre la otra con los crecientes medios que su potente e incomparable dinámica le ofrece; y la india defendiéndose y reaccionando gracias a que su **ensamblaje interior** no ha sido roto y gracias a que continúa en su **medio nativo**” (Arguedas, 1981:2)*

Yendo al fondo sobre la visión de la naturaleza y desarrollo del mundo andino, mirando el problema identitario del Perú desde adentro y desde el lado del aborígen andino, Luis E. Valcárcel, afirmó con contundencia: *“Desde el descubrimiento de América el hombre aborígen había sufrido una tremenda desvalorización como persona, cuyas secuelas se aprecian siglos después en planteamientos tan lamentables como el de la incorporación del indio a la cultura occidental. Hombre incorporado a la cultura occidental era lo mismo que decir sujeto en situación de esclavitud o de servidumbre, hombre **disminuido** y **sin libertad** que, para incorporarse a la civilización renuncia a sus hábitos, ideas, técnicas, artes, sentimientos, creencias, etc. En este proceso de enfrentamiento cultural la misión de la escuela era de primera importancia”* Y agrega algo más importante aún: *“El indio no debería ser incorporado a la vida civilizada ... que era la civilización occidental la que debía incorporarse a la vida del indio, respetando y enriqueciendo las grandes virtudes de este grupo humano que ha contribuido con brillo a la cultura universal ... [Es más,] “defender la conservación de la personalidad cultural de las agrupaciones indígenas no era propiciar su apartamiento y segregación de la vida nacional, sino su ingreso a ésta sin renunciar a su personalidad ... basado en la defensa del núcleo mismo de la propia*

cultura” (Valcárcel, 1981: 350-352). / (Los digitados en negrita corresponden al autor del presente trabajo)

Cutipa Lima, un investigador de los elementos constitutivos de la colectividad andina de los tiempos últimos y yendo aún con mayor énfasis a la parte nuclear del mundo andino, en un estudio realizado en la ciudad de Juliaca (departamento de Puno) sobre el tema de la valoración de la lengua quechua por sus hablantes, lanza su apreciación en forma totalmente nueva con respecto a los distintos puntos de vista sobre la valoración no solamente de la lengua quechua y la cultura andina, sino la valoración del mismo hombre andino, su resistencia, supervivencia y las perspectivas de desarrollo de éste, en el contexto mundial, nacional histórico y actual. Afirma: *“El coloniaje creó un sentimiento negativo a la cultura andina, el poder español se erigió en el representante de la cultura occidental y el modo de producción feudal; pero pese a la política de sometimiento y genocidio contra el pueblo nativo, la cultura andina subsistió aunque siempre marginada. La república no solucionó ni redimió al pueblo andino, fue una continuidad feudal nativa con prejuicios raciales de superioridad e inferioridad, en esas condiciones no se podía conformar una nacionalidad y menos una nación; porque seguidamente el capitalismo nacional fue totalmente deformado, dependiente e incipiente... de ahí las diferencias de identidades sigan latentes...”* (Cutipa , Tesis de Maestría: 24). Como conclusión, señala: *“En el análisis teórico aplicado de la identidad no hay posturas extremas de integración o persistencia, es decir, ni integración plena del andino a lo occidental, ni la persistencia pura de lo andino. Se observa más bien un proceso dialéctico dinámico de interinfluencias, las posturas*

extremas obedecen más a los deseos subjetivos del investigador que conducen a prácticas y alternativas nocivas, como aquellas de la revalorización lingüística del quechua al margen de la revalorización social del hablante, o en lo cultural a posturas del 'indianismo', 'culturalismo', 'populismo', por un lado, o el 'modernismo cultural', 'la aculturación del nativo'. No hay pues la renuncia pasiva a la identidad; se da un mecanismo de táctica de resistencia cultural en la forma de cambio de máscaras o de resistencia pasiva. Aunque es necesario reconocer que el capitalismo juega un papel no excluyente en el desplazamiento lingüístico en favor del español... No se observa una identidad por sentido de orgullo de pertenencia sino más bien una suerte de identidad por el uso cultural” (Id: 196). Este estudioso agrega: “La importancia del estudio de la identidad como fenómeno valorativo de cultura y lengua andinas, obviamente está dado por la necesidad de la forja de la unidad en la diversidad, el aporte de lo andino en la identidad nacional. Este problema sigue latente cuando las diferencias étnicas tienen plena vigencia como 'indio', 'cholo', 'misti', quizás antes que las diferencias de clase social vistos en Juliaca” (Id.: 195). (Las frases en negrita corresponden al autor del presente trabajo)

2.5. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

En este contexto de interrelación entre el país y/o los países que se han transformado en transnacionales y los países que se encuentran oprimidos o están en proceso de liberación de la opresión ejercida por los primeros, y, precisando los puntos de vista teórico-metodológicos sobre el enfoque del tema valorativo o identitario en relación con los problemas socioculturales del mundo andino en

particular, Cutipa Lima clasifica a los estudiosos en los siguientes campos: 1) La representada por científicos sociales culturalistas, populistas o nativistas, 2) La que comprende a los investigadores sociales de perspectiva modernizante, de la aculturación del nativo y, 3) Una tercera, menor, que en cierta forma trata de compatibilizar las dos posiciones anteriores. Teniendo este marco de referencia de clasificación, veamos someramente las identidades y diferencias que existen en sus apreciaciones con respecto al problema identitario del aborígen andino.

Los científicos sociales culturalistas, populistas o nativistas "tienen su denominador común en poner a la cultura como factor determinante para el desarrollo social", sólo que unos lo hacen desde adentro y con la cultura nativa, y otros, desde afuera, con la cultura de la civilización capitalista. Aclarando; si es de adentro, estaremos frente al nativismo, el aislacionismo, el nacionalismo a ultranza; con esta posición se estará por la revalorización de las culturas nativas, las lenguas nativas, y, por ende, se estará por la revalorización de las identidades nativas "al margen de las estructuras económico sociales, del análisis de las relaciones de poder que rigen a la sociedad peruana". Una propuesta tal, aparte de la "restauración" de la civilización inca, como idea utópica, de ser llevada a la práctica, como decisión política gubernamental, chocaría (y como que ya ha chocado) con la integración "natural" y espontánea que viven los diversos grupos humanos de la sociedad peruana en su conjunto; y si la corriente es desde afuera, estamos, sin lugar a dudas, frente al culturalismo americano; con esto ingresamos al campo de la segunda tendencia, la de los "Investigadores sociales modernizantes, de la aculturación del nativo. Parten (éstos) de la premisa: que el hombre aborígen, al pasar a la escuela del

capitalismo (como la urbanización) pierde gradualmente su identidad original y adquiere una nueva: los valores culturales de la sociedad occidental".

Es más, hay autores que justifican la necesidad de integrar al indígena a la sociedad moderna. En el terreno lingüístico tal posición esta representada, por quienes abogan la adopción del español como lengua primordial de comunicación por parte del indio. Pero a estas alturas del desarrollo de la comunidad nacional, no sólo se trata de la adopción del idioma español, ni de los demás rasgos que identifican a la nacionalidad criolla-occidental sino que éste punto de vista parte del tratamiento de la contradicción entre la incultura versus cultura, en la mente de éstas, los indígenas (campesinos) no poseen saber ni conocimientos, como tal existe, la necesidad de dotarlos de conocimientos y técnica modernos, y transformarlos así en pequeños o medianos agricultores y/o granjeros modernos.

Como se podrá apreciar, según esta visión, el desarrollo de la sociedad peruana viene siendo orientada por aquellas dos grandes orientaciones, vista cada una con una determinada filosofía. Y lo que se propone tímidamente como una "tercera" vía o, más claramente, aquello de "ni integración plena del andino a lo occidental, ni la persistencia pura de lo andino" viene a ser justamente el desarrollo de la vía andina entendida como el grupo humano que ha dejado definitivamente el lado de "indígena" desvalorizado / estigmatizado / negativizado, para dar lugar a un andino valorizado / positivizado / contemporizado por ellos y desde sus mismas entrañas. En ese sentido, un estudioso, un individuo o una comunidad ciertamente es libre de tomar cualquiera de las tres opciones. La primera conduce ciertamente a la

forma de existencia étnica concebida y teorizada por Lévi Strauss: el camino que conduce a la preservación de la pureza “indígena”; camino al aislamiento; en el fondo, un camino que conduce al autarquismo, a caminar divorciados de los logros de la civilización humana mundial. En el caso peruano, esto significaría (sin referirnos ya a los tiempos del incanato), la vuelta al camino de la reconstrucción de la etnonacionalidad tradicional andina de finales del XIX y el de los dos primeros decenios del siglo XX (o sea, la forma de vida “tataku” o de “tayta” que ya se señaló líneas adelante). En la segunda vía, o sea, en la vía que conduce a la modernidad, se puede identificar, a su vez, otras dos vías: la que va hacia la modernidad, a un país sin alma, sin espíritu nacional, con el consiguiente peligro de ser asimilados a una nación hegemónica del sistema capitalista mundial; y, la otra, viene a ser aquella que se orienta hacia un camino con independencia, con democracia: una asimilación con dignidad nacional. Este último es justamente lo que viene a ser esa aparente tercera vía observado por el autor de las tres clasificaciones que viene sirviendo de fundamento para ver las distintas posturas identitarias. En torno a esta perspectiva última, es contundente la afirmación de José Carlos Mariátegui: *“no es mi ideal el Perú colonial ni el Perú incaico, sino un Perú integral. Queremos crear un Perú nuevo en un mundo nuevo”* (Kudó 1982: 124 – 125). Agregó: *“La independencia aceleró la asimilación de la cultura europea. El desarrollo del país ha dependido directamente de este proceso de asimilación. El industrialismo, el maquinismo, todos los resortes materiales del progreso nos han llegado de fuera. Hemos tomado de Europa y Estados Unidos todo lo que hemos podido. Cuando se ha debilitado nuestro contacto con el extranjero, la vida nacional se ha deprimido. El Perú ha quedado así insertado dentro del organismo de la civilización occidental”*.

(Mariátegui,1975:27). Por su parte, José María Arguedas, cuando observa el desarrollo de la comunidad nacional y el cambio o desplazamiento de los elementos distintivos de ésta, hace ver dos posibilidades: "*a) adaptarse al cambio dignamente, o b) renegar de su cultura original y perder su identidad.*" (Aibar,1992:274)

El capitalismo, como un nuevo sistema de producción universal, como generador de nuevas relaciones económicas, humanas y culturales, como disociador del aislamiento feudal o semifeudal tradicional, y disociador de lo andino, igualmente tradicional, no solamente ha influido y continúa influyendo en el desplazamiento de las lenguas nativas ancestrales a favor del español, sino que viene funcionando como un factor de desplazamiento o intento de desplazamiento de los demás rasgos y valores nacionales de los quechuas, aymaras y demás grupos nacionales del país. Pero lo singular en este proceso es que este mundo andino y el mundo aborígen en general, a través del fenómeno de migración constante y en forma masificada a las ciudades, trae cada vez sangre fresca para la reproducción, mantenimiento y recreación de los rasgos identitarios andinos.

Es más, en el interior de la coexistencia entre lo andino y lo occidental criollo no se da un fenómeno de acercamiento recíproco ni de interasimilación, sino de asimilación de lo occidental a lo andino; dicho en otros términos, uno de los aspectos, uno de los oponentes, uno de los polos (occidental, en este caso) va actuando como las veces de un virus a lo esencial del elemento andino, porque es esa la tendencia que ha primado en la historia republicana del Perú. Y la cuestión no termina ahí, pues, el lado occidental criollo va enriqueciéndose de algunos elementos aislados de la entidad subordinada / vencida.

Se habla igualmente sobre la estrategia de defensa del andino frente a lo occidental. Si de eso se trata, el asunto no es ver éste fenómeno como si estaría funcionando como algo aislado con respecto a los elementos coexistentes; no; porque si nos ponemos a reflexionar con un poquito de profundidad, vamos a llegar a comprender que lo que viene ocurriendo en el migrante, de generación en generación, es que uno de los móviles principales de su alejamiento de su comunidad ha sido, es, y lo seguirá siendo, el deseo permanente de cambiar de estatus, de condición de vida, salir como sea del aislamiento, del desprecio, la discriminación o exclusión nacional y social que carga en su espíritu.

El histórico mecanismo de defensa viene funcionando desde el nacimiento de la nacionalidad peruana, y reside en el aspecto dominante; muestra de ello es justamente el acriollamiento del andino (migrantes indirectos y directos); son muestra, igualmente, su lucha permanente por hacerse reconocer que es una persona tan humana como sus detractores, su lucha por hacerse reconocer que tiene dignidad y capacidad para crear riqueza, política y cultura, y en ese caminar va quedando atrás los rasgos distintivos y los valores maternos que son de igual o similar valencia, los que, en la misma medida en que ocurre la ausencia, van siendo sustituidos, sobre todo a nivel de rasgos, por los elementos criollo-occidentales. Este proceso es conocido desde hace tiempo con el nombre de "integración nacional", que, en realidad, es una seudointegración nacional.

De profundizarse esta vía, los rasgos del mundo andino tenderán a ser sustituidos por lo de los occidental-criollos; pero de abrirse un camino político de

una verdadera integración y desarrollo nacional de orientación andinizante, con actuación consciente, sistemática y global, serán los rasgos identitarios andinos los que primen en la identidad nacional peruana, incluso, puede conducirnos no solamente a una recuperación y asimilación de algunos rasgos y elementos culturales ancestrales positivos caídos en desuso o negativización, sino a la creación y/o asimilación de los elementos culturales progresistas de estandarización mundial.

En este proceso, el rol orientador del profesor andino bilingüe quechua / aymara-español con definición identitaria consciente es de primerísimo importancia. El profesor andino o andinizado lo ha venido haciendo de algún modo; sólo que ésta ha tenido y tiene carácter espontáneo.

2.6. LA IDENTIDAD DEL PROFESORADO BILINGÜE QUECHUA- ESPAÑOL HABLANTE Y LOS AVANCES Y RETROCESOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL DEPARTAMENTO DE PUNO

Alrededor del sexto decenio del siglo pasado, se produjeron algunos interesantes cambios cuantitativos en la vida política nacional y en la vida política de la Región Puno; fue la temporada del requerimiento de cambios globales en la sociedad peruana y sociedad altiplánica en particular; es decir, el requerimiento de pase de un ambiente feudal o semifeudal a un ambiente de democratización en la estructura organizativa y legislativa de nuestro país, y, de hecho, en la práctica, se percibieron algunas medidas seudodemocráticas o algunos pequeños resquicios de

vida democrática. De ellos interesa saber lo que se produjo en el campo educativo, y, de esto, lo que se produjo en la composición “étnica” del profesorado en las escuelas, y el tratamiento que se dio a las culturas y lenguas andinas por éstos.

En ese sentido, una de las organizaciones políticas con representación regional-nacional que ha contribuido al despertar antifeudal de las comunidades campesinas quechuas y aymaras, durante ese decenio, fue el Frente Nacional de Trabajadores y Campesinos, liderado por Néstor Cáceres Velásquez (19). Estas comunidades, enterados del nuevo mensaje de este Partido, hicieron brotar memoriales en los que solicitaban la creación de escuelas y colegios en sus lugares de origen (escuelas en las comunidades campesinas, y colegios en las cabeceras distritales y en las capitales de provincias alejadas con respecto a la capital del departamento). Pero el problema radicó, entonces, en cómo proveer de docentes a las plazas de reciente creación, y la mayoría de ellos ubicados en el medio rural. Los de ascendencia occidental-criollo-urbano, por su misma tradición de residentes urbanos y el manejo de los rasgos identitarios propios de este sector etnonacional, se negarían a cubrir en su mayoría a cubrir aquellas plazas; y no existiendo tampoco profesionales en la educación de descendencia andina bilingües, con disposición a desenvolverse en el medio rural, las instituciones educativas encargadas de distribuir dichas plazas, optaron por cubrir estos requerimientos con personal de tercera categoría, o sea, con egresados de colegios secundarios con antecedentes de descendencia aborígen y bilingües quechua o aymara-español hablantes.

En esta misma temporada, se produjo una inmigración de los profesores de ascendencia criolla a sus lugares de origen ubicados en la Costa peruana, debido a la acentuación de la crisis económica y el deterioro de los haberes de los docentes. En adelante, éstas plazas dejadas por traslado o cese, serían cubiertas por los profesionales en la educación egresados de las Escuelas Normales y Facultades de Educación de las Universidades ubicadas en la zona Sur del Perú.

Por otra parte, a finales de esta misma década y mediados de la década siguiente del mismo siglo, se produjo un acontecimiento político sin antecedentes en la historia de la vida republicana del Perú; una Junta Militar de Gobierno, encabezada por el General del Ejército Peruano, Juan Velasco Alvarado, tomó el Estado y el Gobierno peruano con un ideario totalmente nuevo; él o ellos se propusieron a enderezar el destino del Perú y de los peruanos. En consonancia con ese ideario de transformación integral, fue dada una y otra ley, entre ellas, aquella que cambiaba cualitativamente la tenencia de la tierra; por ejemplo, en el departamento de Puno. Las grandes extensiones de tierras en poder de pocas manos, pasaron a pertenecer a la inmensa masa aborígen que hasta ese entonces había trabajado en la condición de colono o siervo; esta situación de liberación relativa, ahondó aún más la creación de escuelas y colegios, pues éstos se crearon en los mismos fundos donde otrora era imposible.

A este conjunto de hechos significativos se sumaron los siguientes que vale la pena mencionarlas; ellos son: 1) la oficialización de la lengua quechua en la perspectiva de introducir en el sistema educativo peruano, una nueva modalidad

de educación, basada en la realidad rural de los campesinos quechuas; 2) la popularización de la música, danza y canto folklóricos, en lo cultural. Pero, a diferencia de la recepción con júbilo de la absoluta mayoría de los dispositivos legales, hay una que no tuvo el efecto producido por los otros, y se trata de la Ley de Oficialización de la lengua quechua; y, años más tarde, es observada la misma configuración de Educación Bilingüe, luego del proyecto experimental llevado a cabo en el departamento de Puno. Aquí, merece detenernos, porque está relacionado con el tema que se investigó [se investiga]. En primer lugar, como consecuencia de la Ley de oficialización de la lengua quechua y, subyacentemente de la lengua aymara, el Gobierno peruano firma un convenio de cooperación técnica con la República Federal de Alemania allá por el año de 1975.

El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno, como experimento o aplicación, se inicia en 1977 y se prolonga hasta 1988; los centros educativos y/o comunidades campesinas en donde se hicieron los experimentos, suman un total de 40: 24 en la zona quechua, y 16 en la zona aymara. Sobre las limitantes encontradas en el desarrollo del mencionado experimento educativo, veamos lo que observó Luis Enrique López, uno de las principales personalidades que asumió la conducción del mencionado proyecto. El afirma: *“La primera está relacionada con la ‘enseñanza de y en una lengua vernácula en un contexto adverso’, con esto queremos referirnos a las actitudes de todavía muchos padres de familia, profesores y autoridades que han hecho suyos los prejuicios de la sociedad dominante respecto de las lenguas quechua y aymara”... La segunda está referida “al dilema que todo proyecto de educación bilingüe afronta al tratar*

de dar solución a un problema educativo sin que esta solución se dé dentro de un proceso de cambios que transforme la realidad en la que esa reforma educativa debe darse. Esto es, para cambiar la problemática situación que a diario enfrentan las comunidades campesinas, un cambio en lo educativo por sí solo no basta y lo que es peor aún, muchas veces, el contexto mismo no coadyuva hacia la modificación que los planificadores lingüísticos y educativos esperan” (López, 1988: 95-96). Entre las conclusiones, el mismo autor alcanza los siguientes: 1) “que los niños de las escuelas bilingües logran un mejor manejo del castellano en relación a sus pares de las escuelas de control, particularmente en lo que se refiere a pronunciación y al desarrollo de la comprensión auditiva así como una mejor comprensión de lectura en lengua vernácula y, como es de esperar, demuestran también un mejor manejo de la expresión oral en su propia lengua, resultado de la mayor seguridad con la que afronta la tarea; 2) “Los niños de las escuelas bilingües demuestran una mayor seguridad que sus pares de las escuelas tradicionales; 3) interrelación del proyecto de educación bilingüe con otros proyectos de desarrollo comunal.”

En 1996, de conformidad con lo que dispuso la Constitución Política de la República del Perú (1993) que *“El Estado respeta la identidad cultural de las comunidades campesinas y nativas”*, el Gobierno peruano, a través del Ministerio de Educación decide aplicar la Educación Bilingüe Intercultural¹⁵ en forma

¹⁵ Muñoz Sedano (2001) al abordar el tema de la educación intercultural señala que éste es fundamentalmente **educación en valores, actitudes y normas**. La elección de cuáles son estos valores, actitudes y normas es una opción ética. Opción ética que realiza la sociedad democrática en su conjunto.

Por otra parte, todos los sistemas educativos que la han adoptado, coinciden en considerar a la educación intercultural como un tema transversal. Así, por ejemplo, el Ministerio de

cuasigeneralizada en todas las zonas de habla quechua, aymara y de otras zonas hablantes de otras lenguas nativas, sin tomar en consideración el contexto social adverso (prejuicios) internalizado en la mente de la “sociedad nacional mayor” y en la mente de las propias comunidades “beneficiarias” con la EBI. Es lógico, entonces, que los responsables de los proyectos, las personas encargadas de la dirección, implementación y aplicación de la propuesta educativa de EBI, se formulen preguntas como las siguientes: ¿Por qué sufre rechazo la propuesta de Educación Bilingüe Intercultural? El rechazo ¿es a la totalidad de la propuesta o algún aspecto de ésta? Para preguntas como éstas, de naturaleza sumamente amplia y compleja, es difícil construir respuestas pertinentes para uno o varios de sus aspectos; pero de lo que estamos seguros es que estos problemas guardan una estrecha relación con la interrelación mente y contexto y, algunas veces, el problema suele manifestarse a nivel de la misma mente, claro, motivado por el contexto.

En el problema que nos ocupa, de algún modo se sabe que los profesores bilingües quechua-castellano hablantes de la generación del 50 y 60 del siglo pasado, por el mismo hecho de haber vivido en un contexto adverso y vivido dos veces en carne propia la inutilidad de su lengua materna y la “irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como docente” es lo que habría configurado en la mente del profesor

Educación y Ciencia y Consejería de Educación de España aclara que “Los temas transversales son establecidos por los entes rectores de educación a fin de responder a un conjunto de problemas sociales de gran trascendencia en la época actual. Corresponden a los grandes conflictos del mundo actual. Apuestan por una educación en valores, que supongan una formación integral de la persona desde una concepción humanista capaz de participar activamente en la mejora de la sociedad democrática.”(MEC : 1993)

una contradicción incesante entre esa imagen negativizada de los rasgos de la identidad tradicional aborigen y la imagen de los rasgos de la identidad andina de positivización avanzada, esta misma realidad hecha conciencia estaría influyendo en la falta de “identificación y compromiso” con la propuesta de Educación Bilingüe Intercultural.

2.7. MARCO TEORICO-CONCEPTUAL

2.7.1. Clasificación identitaria etnonacional peruana

En esta parte conceptual es menester incluir algunas definiciones relativas a la clasificación identitaria etnonacional peruana¹⁶ poniendo énfasis en el componente andino. Lo cual es como sigue:

Grupo identitario criollo

Histórica y primigeniamente, es el grupo humano de descendencia de migrantes europeos. La base cultural de esta comunidad se manifiesta en dos variantes: el sector aristocrático o personas de esta mentalidad, que se rigen fundamentalmente por la cultura y rasgos identitarios dejados por el colonialismo español y muy poco modificados hasta nuestros días; en cambio, el

¹⁶ Para darle concreción al presente estudio, primeramente se ha tenido que establecer los diferentes estados por los que atraviesa la formación identitaria de los andinos en general para de ese modo ubicar y tipificar la formación identitaria del profesor de descendencia andina y bilingüe quechua-español hablante, en particular. En este caso no se ahondó en especificaciones en los estados de formación de la identidad criolla-occidental-urbana, porque no fue el foco central de nuestro estudio; pero es posible que en dicho lado, a excepción del sector elitizado, se observe también los estados de formación identitaria similares al lado andino; porque, finalmente algún día y a la hora de consolidar la formación de la nación peruana, han de confluír los dos grandes sectores de nuestra peruanidad.

sector plutocrático se basa en la tradición criolla y con mayor énfasis en la cultura y rasgos identitarios americano-europeos y latinoamericano modernos.

Grupo identitario andino

Grupo humano que, con una y otra variante en rasgos, desciende de la gran nacionalidad inka que fue desestructurada por los conquistadores españoles. En la actualidad forman parte de este grupo humano los campesinos quechua/aymara hablantes aborígenes y otros grupos humanos afines o de algún modo afines a éstos; son, igualmente, confortantes de este grupo humano, los migrantes directos e indirectos, que, asentados en la ciudades, salieron y continúan saliendo de la cantera humana quechua y aymara¹⁷ asentada en el campo; integran, además, este grupo humano, los andinizados y/o indigenistas. La base cultural y los rasgos identitarios de este sector nacional está constituido por una especie de “combinación” positivizada de rasgos a partir de lo tradicional aborígen y lo tradicional colonial-hispánica, y el enriquecimiento de éstos a partir de la cultura estandarizada mundial. Este grupo humano, en su continuo fluir y evolución, presenta hasta cuatro grupos identitarios.

¹⁷ Alfredo Torero sostiene que en los primeros siglos de nuestra era, los primeros hombres quechuas y aymaras se desplazaron de la costa a la sierra y selva por razones de intercambio de sus productos. Más tarde, alrededor del siglo IX (Escobar, 1972) el grupo humano quechua lograría incluso desplazar al grupo humano aymara, ahondando de este modo, su poderío y expansión hacia la sierra norte, centro y sur. Por su parte, Rodolfo Cerrón-Palomino sostiene desde el lado lingüístico que los quechuas y aymaras proceden de un mismo tronco humano. Sin embargo, con el devenir de los años, la conquista española aniquiló y desestructuró la nacionalidad inka desde sus cimientos. Por consiguiente, los quechuas y aymaras de la actualidad son, de uno u otro modo, los supervivientes de aquellos dos grandes grupos humanos que constituyeron la gran nacionalidad panandina impulsada por los inkas. Ahora, desde este estado de cosas, el mundo andino, dejando atrás sus diferencias lingüístico-ancestrales, pugnan por recuperar y reorientar la identidad de sus ancestros probando otras vías u otros caminos, sobre la base de su identidad matriz positivizada y contemporizada.

- 1) **Grupo identitario “indígena” / “tataku”¹⁸** fue el sector más tradicionalista del mundo nativo; se consideró partidario de la usanza pura de los rasgos de ascendencia inca y/o lo “correspondiente” a su grupo étnico particular; hoy, esta actitud identitaria, en su forma pura y/o originaria, ha sufrido demasiados cambios; en algunos aspectos, prácticamente, ha perecido.

- 2) **Grupo identitario cholo / “maqta”¹⁹** formado por campesinos o ex-campesinos “bilingües” iniciales o intermedios quechua-español hablantes y/o aymara-español hablantes. Este sector mayoritario del mundo andino, al interactuar con el grupo nacional criollo y/o el estrato andino de estatus avanzado, presenta problemas de interferencia en el uso de algunos rasgos, entre ellos, en el uso del español y en su manifestación psicológica particular frente a aquellos; en el fondo, interferencias entre los rasgos maternos y los rasgos urbano-criollo occidentales, en perspectiva de enlistamiento para incorporarse al mundo andino intermedio o avanzado.

¹⁸ Indígena. Este término se define en el diccionario como persona “natural” de un de un país. Los colonizadores españoles le dieron la referencia específica de ser los habitantes primitivos y originarios de América, para con ello discriminar, denigrar y/o borrar la identidad y autoestima de los descendientes de las nacionalidades inka, azteca, maya, entre otros. En el caso de la nacionalidad inka, la referida identidad y autoestima estaban expresadas en la frase-imagen *runa-kay* (ser, ser humano o civilizado). En el Perú, en los últimos decenios, el término indígena ha venido cayendo en desuso, sobre todo a partir del cambio formal que introdujeron los asesores del gobierno de Velasco Alvarado, de indígena por campesino. El hecho es que con el fenómeno de la migración con o sin retorno se ha producido una ausencia categorial para referirse a este sector poblacional andino no campesino o campesino-obrero (migrante temporal). Para el poblador criollo esa ausencia queda bien expresada con el termino cholo, justamente para tipificar a ese migrante con o sin retorno implícitamente entendida con la misma o similar valencia de carga afectiva negativizada que tuvo el término indígena. Por otro lado, la actitud del migrante con retorno, asentado definitiva o temporalmente en el campo, para el andino tradicional y tradicionalista fue visto como el acto de osamiento de los rasgos distintivos andinos ancestrales; de modo que las generaciones jóvenes de andinos denominados *maqta’akuna*, *p’asñaakuna* (los jóvenes y las jóvenes), además de este significado de mozueto(as), ha adquirido el sema de positivizado o de autopositivizado.

¹⁹ Op. Cit. Pág. 67.

3) **Grupo identitario andino / “acriollado”**, también llamado mestizo, está formado por familias urbano-tradicionales, quienes, sintiéndose o siendo originarios de dos descendencias: la aborígen y la europeoide hispánica, optaron efectivamente por conducirse por el camino de una relativa aculturación. Históricamente, este estrato andino tiene el mérito de haber sido el primero en romper la exclusión nacional al aborígen. Se ubicaron hasta cierto punto en medio de los dos lados de nacionalidades contrapuestas; se fueron, por una parte, contra el puritanismo aborígen, y, por otra parte, contra el puritanismo hispano-colonial y, más tarde, contra el puritanismo criollo-occidental / “misti”. Muchos de los indigenistas históricos salieron de este último sector. En ese camino, en el campo lingüístico, tomaron el español como lengua general, y, en el campo económico, vivían del producto de sus propiedades, en un inicio, y, posteriormente, la gran mayoría de los hijos de aquellos, vivieron de la empleocracia; y, en los tiempos actuales, los descendientes de aquellos, viven mayormente de las profesiones liberales. Los primeros miembros de este grupo humano, fundándose en los rasgos culturales andinos, se preocuparon por estilizar éstas y/o crear otras. Por ejemplo, en el caso del departamento de Puno, como resultado de la referida actitud, viene a ser la música y danza conocida con el nombre de pandilla puneña²⁰.

²⁰ Pandilla Puneña. Danza que adaptó o, mejor, combinó los rasgos andinos y los rasgos criollo-occidental-urbanos, poniendo mayor peso en el componente andino. Esta danza no sólo es o fue un indicador del espíritu creador del sector social andino denominado mestizo en tiempos de la hegemonía de los criollo-occidental-urbanos tradicionales, sino que viene a ser la mejor muestra de una actitud o identidad independiente frente al sector criollo tradicional y andino tradicional. En los últimos tiempos, la práctica de esta danza, simil al vals criollo, viene de más a menos.

- 4) **Grupo identitario andino propiamente dicho.** Forman parte de este segmento etnonacional andino los migrantes indirectos o de antaño que se alejaron definitivamente de la actividad agrícola-ganadera y los migrantes directos o recientes que se alejan gradual o definitivamente también de la actividad y del ambiente indicado; éstos, establecidos en la ciudad, declaran, como su nuevo sustento de vida, lo proveniente del capital económico y del “capital económico-escolar”/profesional; en lo lingüístico, sustituyen la lengua materna quechua / aymara por una lengua general que es el español o castellano; en lo que concierne al “capital etno-cultural” de sus ancestros, por ejemplo, en lo musical, practican la variedad de música y danza que cae en el campo de la música andina “modernizada”, en términos generales; en el caso del Altiplano puneño, prevalece la música y danza que se conoce con el nombre de “traje de luces”; y, en lo psicológico, reconocen que su relativa liberación etnonacional y su transformación como andino desde la matriz aborígen, se debe al esfuerzo personal sumado a lo de la parentela urbana de antaño, y, finalmente, gracias a la persistencia del mundo andino de continuar siempre hacia delante. Esto le ha permitido pasar de un “estatus indígena” negativizado, y de un “estatus cholo” también negativizado a un estatus andino positivizado / contemporizado. El reconocimiento de este viraje del mundo aborígen, y, sobre todo, que éste haya logrado un cierto prestigio y consenso de aceptación, no sólo en el ámbito regional ni nacional, sino que éste ha ido más allá de las fronteras de nuestra nación en formación, se debió y se debe a los intelectuales, profesionales y los cultores de las diversas disciplinas científicas. Quienes, dejando a un lado los

prejuicios etnocentristas y monomaniacos que desvalorizaba todo lo que tuviera relación con el mundo aborígen, nunca dejaron de darse por vencidos; muy al contrario, mostraron al Perú y al mundo sus ideas, sus hallazgos muchas veces sorprendentes del antiguo Perú.

La potencialidad del grupo humano andino y, en perspectiva, la potencialidad estratégica de la nación peruana integral-futura, radica fundamentalmente en el lado del grupo humano andino y grupos afines ligadas al trabajo tesorero, pero, en forma principal, en el sector de los migrantes recientes o directos y los migrantes de antaño o indirectos, procedentes, en última instancia, de la cantera humana andina. Y el hecho de ser emergentes los hace activos imitadores, asimiladores y, ante todo, creadores, y, en ese camino, rompen o intentan romper cuanto obstáculo se les presenta, entre éstos, las normas socioculturales, incluso, algunas normas legales. La diferencia fundamental entre el estrato andino “acriollado” y el andino propiamente dicho, reside en que éstos últimos reconocen y enaltecen su autoimagen de descendencia aborígen quechua / aymara. Cuando a uno de éstos se le pregunta si se siente quechua / aymara, respectivamente, prefiere reconocerse y autocategorizarse como andino.

En suma, el cambio cuantitativo de la identidad del mundo andino va desde la andina de formación inicial, pasando por la identidad andina de formación intermedia y, así, hasta arribar a la identidad andina de estatus avanzado. El profesorado bilingüe quechua / aymara-español hablante, con una y

otra diferencia, forma parte del estatus identitario andino de carácter avanzado; la diferencia, en todo caso, lo presenta el profesor bilingüe de procedencia rural (migrante directo o reciente), relacionados al manejo interferido de ciertos rasgos identitarios andinos o andinizados, este sector de profesores, ubicados aún en la periferia del estatus señalado, ha tenido que transitar desde la identidad andina de formación inicial y el de formación intermedia, casi paralelamente. De esto se desprende que el profesorado bilingüe en general y el profesorado de EBI, en particular, presente dos variantes: el de procedencia urbana, hijo de migrantes de antaño, y el de procedencia rural, hijo de campesinos con migración temporal sucesiva.

Por esta suma de características y otros que posiblemente quedan, se puede concluir que en el mundo andino vista como comunidad no existe aculturación entendida en el verdadero sentido de la palabra; sólo los aislados, los parias, han podido dar esa imagen. Lo que sí ha venido orientando, subyacentemente, el comportamiento y el pensamiento andino es aquel principio según el cual se concibe a todas las cosas y fenómenos del “pacha”²¹ y la misma sociedad y su pensamiento, dividido en dos polos que coexisten en una unidad; lo que nada tiene que ver, por supuesto, con la forma monopolar de concebir las cosas y los fenómenos.

2.7.2. Definición de algunos conceptos utilizados en la investigación

En vista de que el concepto de identidad étnica o la identidad de

²¹ *Pacha*. Espacio, tiempo, universo, globo terráqueo, masa poblacional y la estratificación de éstos.

nacionalidad guarda una íntima relación con el concepto nación, e, incluso, con el fenómeno de la supranación contemporánea, se ha visto por conveniente precisar el significado y sentido con que fue utilizado éste y otros conceptos relacionados con la investigación llevada a cabo. Ellos son:

Nación.

La nación, como comunidad humana correspondiente a una época histórica particular, es una categoría social que expresa el resultado del desarrollo de la fusión histórica de grupos étnicos; o, mejor aún, se conceptúa a la nación como la *"nacionalidad que ha logrado llegar a la fase final de su unificación"*, constituyéndose en una comunidad humana estable y de desarrollo superior, unida por rasgos fundamentales de orden territorial, económico, lingüístico, cultural y, sobre todo, por una psicología explosiva, en razón de que los pocos que llegaron a ser naciones no permiten la formación o consolidación en su formación de los llamados países en desarrollo o subdesarrollados. (Konstantinov, s/f :243)

Identidad

La identidad, como fenómeno propio del campo de la afectividad y del sentimiento humano y entendida como imagen y *"toma de posición, como respuesta, como identificación con respecto a algo..."* (Cutipa, 1990:22) existe en todos los campos de la práctica social; o sea, hay o habrá identidad en la vida de una nación, nacionalidad o grupo étnico o una suma de éstos; habrá identidad en el campo político, en la vida cultural, en la vida económica, en el campo de la educación, en el campo lingüístico, en las instituciones públicas, gremiales,

sindicales, etc. Es más, el significado de este concepto va más allá de la simple identificación, pues, expresa la *"igualdad de un objeto, de un fenómeno consigo mismo o la igualdad de varios objetos. (se dirá que A y B) son idénticos en el caso y sólo en el caso de que todas las propiedades (y relaciones) que caracterizan a A caractericen a B, y viceversa (Ley de Leibniz). Ahora bien, como quiera que la realidad material cambia sin cesar, no suele haber objetos absolutamente idénticos a sí mismos, ni siquiera en sus propiedades esenciales, básicos."* (Diccionario Filosófico Rosental - Iudin). Por tanto, el concepto de identidad ha sido utilizado con estas dos significaciones básicas: 1) como autopercepción y autocategorización etnonacional; 2) de que la identidad A presupone la existencia de la identidad B, y la B de A.

Diferencia

Según el diccionario es un aspecto que permite distinguir una cosa de otra o un fenómeno de otro. En este caso, el marcador de ese aspecto que distingue será el aspecto oponente complementario que lleva la carga positiva en un determinado periodo de tiempo, porque toda identidad, a lo que está ligado la diferencia, posee una naturaleza o un determinado carácter, según como se dé la relación de los dos aspectos contradictorios (A y B). En la vida cotidiana, y con mayor razón en el estudio de los fenómenos identitarios como el caso objeto de este informe, generalmente se da, conciente o inconcientemente, una confusión entre lo diferente y lo diverso; este último es algo que está fuera del fenómeno en sí y que existe en forma relativamente independiente en un determinado espacio, mientras que aquél es algo que forma parte de un fenómeno concreto en formación.

Etnia

El término etnia, etimológicamente, proviene de la palabra griega ethnos que significa pueblo. Según algunos pensadores, el valor fundamental de la categoría etnia reside en su divorcio del puro concepto etnológico-racial y en la superación de la interpretación popular en el sentido de referirse a tribus o "culturas" aisladas y rudimentarias. En ese sentido se tiene las siguientes definiciones: *"Etnos. Grupo unido e identificado por los lazos y características tanto de raza como de nacionalidad"* (Dicc. de Sociología, ed. Pratt Fairchild, H). Etnia es la *" más grande unidad tradicional de conciencia de especie en el sentido de encuentro de lo biológico, de lo social y de lo cultural"* (Dicc. del Saber Moderno). Como se podrá apreciar, en estas acepciones fluyen mancomunadamente dos categorías distintas: lo racial, que es del campo etnológico (estudio de razas), y lo nacional (o nacionalidad), que es del campo histórico. Sobre esto es cierto que en las etapas iniciales de la formación de la sociedad humana, es decir, antes de la existencia de los grandes agrupamientos territoriales de tribus, el linaje común, el factor racial o de consanguinidad, fue un rasgo distintivo preponderante aún, pero en adelante, cuando las tribus o ethnos iban saliendo de su aislamiento y vida en comunidades independientes, fueron mezclándose cada vez más entre sí, dieron lugar al nacimiento de otro tipo de comunidad humana conocida con el nombre de nacionalidad para unos y etnia o cultura para otros; ésta o éstas estaban unidas por los rasgos de comunidad territorial y comunidad de lengua, comunidad de cultura, básicamente. Sobre este proceso de configuración de los referidos grupos humanos, se afirma: "La nacionalidad no es todavía la nación, sino una agrupación de tribus afines..." (Konstantinov: 245).

Por consiguiente, tanto el concepto etnia (usada en la corriente antropológica Francesa) como el concepto cultura (usada en la corriente antropológica americana), y nacionalidad, usada en la corriente del materialismo histórico de la exUnión Soviética, ha servido para estudiar y conceptualizar a estas comunidades humanas cuya situación de desplazamiento en el contexto liderado por la civilización capitalista mundial, ha variado en muchos casos de naturaleza; de tal suerte que, hoy por hoy, a las comunidades aparentemente aisladas, puras, cerradas, es preferible enfocarlo desde un punto de vista histórico, como nacionalidades en formación y en búsqueda de la realización de una idea estratégica y categoría histórica mayor llamada nación.

En virtud de ello, el concepto etnonacional debe ser entendido como la expresión de una nación en formación, constituida fundamentalmente, en el caso peruano, por dos grupos humanos: una, de descendencia aborigen, y, otra, de descendencia europea o no autóctona, que existen en forma diseminada, difusa aún, pero que, a su vez y paralelamente, ya poseen marcadores o rasgos comunes que los hacen distintos uno del otro como formaciones de grupos humanos hasta cierto punto colaterales, pero que viven cobijados bajo un mismo territorio.

Asimilación

La asimilación es la *"adaptación o acomodación entre individuos o grupos en la vida cultural o social"* (Dicc. de la Sociología, Ed. Rioduero). Entran, de algún modo, en esta definición el significado de los conceptos aculturación, deculturación, neoculturación, transculturación, en razón de que la asimilación implica un proceso de incorporación de rasgos lingüísticos, culturales y otros pero que se manifiestan a

partir de un determinado núcleo de formación de una comunidad humana, con fines de ampliación y elevamiento de relaciones humanas. Por consiguiente, en una sociedad de dos grupos etnonacionales interactuantes, existe la posibilidad de que el lado emergente sea quien finalmente asimile. En una sociedad como la nuestra, uno o una nace con los rasgos de identidad nacional maternos y, después, en una segunda instancia, debido a determinados factores, viene la asimilación en sí que consiste en la separación gradual de una parte de los rasgos maternos y la adopción de una parte de los rasgos de una segunda identidad, si no hay duplicidad de funciones en dichos rasgos, y a partir de éstos configurar a una de las comunidades interactuantes. Justamente a un proceso en que un determinado objeto o fenómeno ha iniciado su proceso de realización pero que todavía no ha culminado su formación, se le denomina estado “*k’awka*”²² de las cosas o fenómenos; en este caso de la identidad, en la lengua quechua. Esta situación de movilidad etno-nacional es lo que hace difícil la caracterización de los sujetos inmersos en este proceso y, por consiguiente, determina la existencia de uno y otro término-concepto.

2.8. FORMULACION DE HIPOTESIS

2.8.1 HIPOTESIS GENERAL

La imagen y posición identitaria étnica del profesorado quechua-español hablante que ha tenido a su cargo la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural durante el año escolar del 2004, en el ámbito rural de la Unidad de Gestión Educativa Local de la provincia de

²² *K’awka*. Vocablo quechua. Expresa un estado intermedio en la formación de una cosa o fenómeno.

Azángaro, se manifiesta en el marco de la identidad étnica andina de positivización contemporizada.

2.8.2. HIPOTESIS ESPECÍFICA

2.8.2.1. Existe una imagen y posición identitaria étnica andina de positivización contemporizada tanto por parte de los profesores bilingües quechua-español hablantes de procedencia rural como por parte de los profesores bilingües quechua-español hablantes de procedencia urbana. Y esta expresión identitaria de los referidos profesores va desde el nivel intermedio hasta el nivel avanzado.

2.8.2.2. Los profesores bilingües quechua-español hablantes de procedencia rural, de descendencia andina, evidencian una imagen y una posición identitaria étnica andina de positivización contemporizada de nivel intermedio y de carácter inhibido.

2.8.2.3. En cambio, los profesores bilingües de procedencia urbana, igualmente de descendencia andina, evidencian una imagen y una posición identitaria étnica andina de positivización contemporizada de nivel avanzado y de carácter desinhibido.

2.9. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
IDENTIDAD ÉTNICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL	-RASGO SOMÁTICO	- Conformidad / disconformidad con el rasgo físico andino. - Preferencia color de piel: - cobrizo(a) - trigueña(o) - blanco(a)
	-RASGO PERTENENCIA ETNONACIONAL	- Pertenencia a grupos Humanos: - Indígena - Quechua - Cholo(a) - Andino(a) - Mestizo(a) - Acriollado(a) - Criollo(a) - Peruano(a) - Identificación con los personajes históricos: - De orientación Andina - De orientación Criollo-occidental
	-RASGO LINGÜÍSTICO	- Lenguas: - quechua - español
	-RASGO PROCEDENCIA TERRITORIAL	- rural - urbano

	<p>-RASGO CULTURAL-</p> <p>PSICOLOGICO</p>	<p>- Expresión identitaria cultural</p> <p>-Prendas de vestir: el "chullu"</p> <p>-Consumo de alimento: el "api"</p> <p>- Ofrenda a la "pachamama" y a los "apus"</p> <p>- Preferencia danza y música:</p> <p>-Andina</p> <p>-No andina</p> <p>-Expresión Psicológica:</p> <p>-inhibición / introversión</p> <p>-desinhibición / extroversión</p>
--	--	---

CAPITULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.

3.1.1. TIPO DE INVESTIGACION

La investigación llevada a cabo fue de tipo descriptivo; y el diseño, comparativo.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. Población. La población del presente estudio estuvo constituido por 300 docentes de Educación Primaria; los cuales han estado encargados de la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural, durante el año 2004, en los

centros educativos rurales ubicados en la parte norte de la Región Puno, zona quechua; concretamente, en las provincias de Lampa, Melgar, Azángaro, Huancané y Carabaya. Todos ellos bajo la conducción de los siguientes Entes Ejecutores Capacitadores: ISP-HUANCANÉ, APLA, CEPCLA, CIPRODI.

3.2.2. Muestra. Para los efectos de esta investigación se contó con una muestra de 34 docentes, tomados en forma intencional. Entre las características principales de estos docentes se menciona los siguientes: todos ellos son bilingües quechua-español hablantes, docentes en ejercicio profesional, y conformantes de un grupo de capacitandos a cargo del Ente Capacitador CEPCLA. La diferencia entre ellos radica en cuanto a su procedencia; pues, un sector estuvo conformado por los de procedencia rural, en una cantidad de 08 docentes, y, la otra parte, estuvo constituido por los profesores de procedencia urbana, ascendiendo a la cantidad de 26; difirieron, igualmente, en cuanto a género, pues, conformaron la muestra 15 mujeres y 19 varones; en cuanto a edad, todos presentaban una relativa contemporaneidad.

**CUADRO REFERENCIAL DEL TAMAÑO DE LA POBLACIÓN Y
MUESTRA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BILINGÜE
INTERCULTURAL – REGIÓN PUNO**

REGIÓN	MODALIDAD	INSTITUCIÓN	AMBITOS	METAS		TOTAL
				INICIAL	PRIMARIA	
Puno	CP	CEPCLA	Azángaro	50	75	
			Carabaya	25	50	200
	CP	CIPRODI	Puno aimara	25	100	
			Puno quechua	50	25	200
	CP	CEPCLA	El collao(Ilave- Mazocruz)	25	125	150
	CP	CEPCLA	Huancané aimara	75	100	
			Huancané quechua		25	200
	CP	APLA	Melgar	50	50	
			Lampa	25	75	200
	Convenio	ISP. Huancané	Putina	30	193	223
	Convenio	ISP. Puno	Moho	60	265	325
	Convenio	ISP. Juli	Juli	100	75	175

FUENTE: Ministerio de Educación – Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural: Metas de Capacitación Docente 2004.

3.3. TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS.

Para obtener el perfil de la imagen y posición identitaria etnonacional del profesorado quechua-español hablante que ha tenido a su cargo la EBI, los sujetos de estudio fueron tomados en forma intencional consistente en dos grupos de profesores; se indagó, previamente, que la procedencia provendría de dos vertientes: uno, constituido por los de procedencia rural, que al final sumaron ocho, y, el otro, conformado por los de procedencia urbana en un total de veintiséis.

Para la recolección de datos, preliminarmente, se hizo una sostenida observación informal *in situ* durante varios años sobre las manifestaciones de la posición identitaria de los mencionados profesores. Justamente, muchas de las opiniones y alternativas que contiene el cuestionario están basadas en los datos obtenidos bajo esta modalidad; En un segundo momento, ya para los efectos de la investigación en sí, se construyó dos tipos de técnicas: 1) un test-relato²³ consistente en tres preguntas básicas tendientes a indagar el reconocimiento o no de su descendencia “étnica” o etnonacional, y los cambios que ésta pueda haber sufrido en el transcurso de su vida; de haber ocurrido cambios, se le pidió su definición identitaria sobre la base de la estructura etnonacional de la sociedad peruana.; 2) una encuesta / cuestionario en torno a las cinco DIMENSIONES; de las cuales cuatro fueron declarados principales; ellos son: rasgo lingüístico, rasgo procedencia territorial, rasgo cultural-psicológico y pertenencia etnonacional. Teniendo en consideración la naturaleza de los datos a obtener, en lo que concierne a la parte instrumental en sí se ha combinado; en algunas DIMENSIONES se ha aplicado el cuestionario común, en otras, se procedió, bien vía la escala de valorización o, en todo caso, vía utilización de la escala de Licker.

²³ En los últimos tiempos, muchos investigadores opinan que el enfoque positivista cuantitativo no es aplicable en investigaciones de temas de humanidades y ciencias sociales; se inclinan, más bien, por el uso del enfoque cualitativo. Pero el problema ocurre cuando uno se propone utilizar este enfoque y no encuentra un camino certero en este empeño, es decir, una guía certera que permita llegar a la información de conceptos/categorías y juicios para dar respuesta al problema de investigación. Esto viene a ser una de las grandes limitaciones con que tropieza un investigador. No obstante la referida limitante, se ha hecho el esfuerzo de seguir por el camino del enfoque cualitativo vía test-relato; entendida éste como historia de vida identitaria de los profesores bilingües que han asumido como tarea docente, la EBI.

Los datos o resultados obtenidos, han quedado registrados como textos tipo, en el caso de los test-relato; y en lo que concierne a la encuesta / cuestionario, han quedado registrados en unos cuadros de doble entrada conteniendo los indicadores y las categorías; los que, al final, fueron cotejados.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

4.1. EL TEST - RELATO Y LOS RESULTADOS DE LA MANIFESTACIÓN IDENTITARIA ETNONACIONAL DE LOS PROFESORES A CARGO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.

En base a la técnica y los instrumentos indicados es como se ha recopilado los datos cuyos principales resultados se hace mención seguidamente. En primer lugar, se tiene los resultados del test-relato, concretamente, en torno a la dimensión pertenencia étnica o etnonacional y los rasgos colaterales a ésta. Ante las preguntas ¿Se siente usted de descendencia familiar indígena quechua? ¿Se siente usted indígena o está en proceso de conversión a misti, o ya se siente misti completo?

¿Con cuál de los dos grandes sectores nacionales confortantes de la nación peruana se identifica usted, es con el lado indígena o con el lado misti, o es otro su punto de vista? La totalidad de los profesores que produjeron el test-relato contestaron afirmativamente, incluso de modo enfático y con orgullo manifiesto. Como ejemplo tipo de estas manifestaciones identitarias, véase, en primer lugar, el siguiente texto que se ha tomado como referente. El texto en mención, obviando las preguntas, es como sigue: *“Sí, soy de descendencia quechua ya que mis ancestros provinieron del lado andino del cual me siento orgullosa, porque dicen ‘Lo nuestro es primero’... No es que me sienta indígena o misti, sino la sociedad misma donde vivimos te conlleva a los cambios que hay o pudiera haber. Pero siempre valorando lo nuestro primero... Lo que identifica a nuestro país es el lado indígena, por sus costumbres, mitos, leyendas, etc. de nuestros antepasados”* (Azaña D., Eulalia, 2000 / IEP N°72669 de San Miguel)

Otro texto. En él se aprecia un contenido muy similar a la anterior, y es como sigue: *“Sí, porque mi familia tiene raíces de la descendencia quechua, andina y sureño... En realidad me siento andino porque soy orgulloso de haber nacido en la tierra de los incas y declararme de esa descendencia, no me importa, haber sido o ser de sangre europea...De acuerdo a las indagaciones que realicé sobre la trascendencia o raíces de mi familia, mis apellidos paterno y materno son europeos (español y portugués). A más de toda esta situación me identifico con el del lado de la gente autóctona”* (Cuevas C., S., 2000 / IEP N°72593 de Orurillo)

Se puede continuar con la consignación de los demás textos, pero, por la similitud de sus contenidos, es que ya no figuran; los dos que se ha expuesto aparecen como tal por su relevancia, concisión y claridad.

Con el conjunto de preguntas que sirvieron de pauta para la producción de los textos-relato se apuntó ante todo a indagar sobre la existencia o no del reconocimiento identitario andino, en su forma primigenia, más su desarrollo. Las respuestas proporcionadas por los profesores hablan por sí solas; por tanto, no quedan dudas sobre la existencia de la imagen y posición identitaria andina²⁴, enmarcada en el estado macro de la misma. Aunque el asunto no debe quedar en el mero reconocimiento de tal o cual identidad; el asunto es ubicar su nivel de desarrollo; en ese sentido, el texto primero, en una de sus partes, justamente expresa esta inquietud última, cuando afirma: *“No es que me sienta indígena o misti, sino la sociedad misma donde vivimos te conlleva a los cambios que hay o pudiera haber. Pero siempre valorando lo nuestro primero”*. A este tipo de solución lleva la lucha identitaria en nuestro país. Históricamente, a una solución de este mismo tipo es como el mundo andino de antaño arribó hace aproximadamente una centena de años; en una sociedad excesivamente hegemónica, unilateralista, etnocentrista, apartheista, incluso, no pudo existir otra mejor solución. En pocas palabras, el camino tomado por el mundo andino, y, por

²⁴ Rengifo (2001 : 17), citando a Batzin quien afirma: “Identidad de un pueblo es cómo se autodefine y cómo lo definen los demás. Son valores objetivos y subjetivos que determinan quién es y cómo es”, señala que la preeminencia de la definición de identidad es evidente en esta afirmación pues no existe identidad sin su correspondiente autoafirmación verbal, el *logos* tiene que actualizarse cada vez que es requerido. El problema es la conciencia de la identidad y no con la identidad como principio. De allí que se diga que identidad: “es un toma de conciencia de los valores de la persona o de grupo a partir de una semántica común (un lenguaje) o conjunto de significaciones comunes” (garcía, 1994 :102). En conclusión el problema con la identidad cultural es pues la conciencia de esta identidad y su verbalización, la lengua.

consiguiente, por el profesorado andino o bilingüe quechua-castellano hablante en general, y el profesorado de EBI, en particular, significa que el hombre andino no se quedó amilanado frente a la disolución o desintegración practicada por los conquistadores españoles y subsecuentes descendientes. Por ejemplo, el intelectual de descendencia criolla-occidental, Alejandro Deustua, plenamente convencido aunque de un modo antihistórico, dijo: *“El Perú debe su desgracia a esa raza indígena, que ha llegado en su disolución psíquica, a obtener la rigidez biológica de los seres que han cerrado definitivamente su ciclo de evolución ...”* (Alejandro Deustua. *La cultura nacional*, Lima, 1937; citado en *Indigenismo, Clases Sociales y Problema Nacional* por Carlos Iván Degregori: 234).

En esto, lo que debe quedar claro es que el hombre andino o la comunidad andina no se quedó disuelta psíquicamente, menos ha cerrado en forma definitiva su ciclo de evolución, sino que ha avanzado significativamente en los últimos decenios, adquiriendo cada vez más un rostro propio hecho con su propia inteligencia y manos; ha elevado de nivel a la identidad andina tradicional negativizada hacia una forma de positivización contemporizada. Una forma identitaria de este tipo guarda una distancia muy corta con la cantera humana andina, pero la distancia es considerablemente larga con respecto a la élite criollo-occidental peruana; aunque, según el pensamiento andino, esto no debe alarmar a nadie, porque todo en el mundo se desarrolla de conformidad con el principio filosófico de unidad y lucha en la complementariedad.

4.2. LA ENCUESTA-CUESTIONARIO Y LOS RESULTADOS DE LA MANIFESTACIÓN IDENTITARIA ETNONACIONAL DE LOS PROFESORES A CARGO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

De otra parte, por el camino de la técnica / instrumento (encuesta / cuestionario), se tiene los cuadros 19 y 34, que vienen a ser los visualizadores de los resultados cuantitativos; los mismos que refrendan lo que se ha afirmado como resultado de la aplicación del test-relato.

CUADRO No. 1

AZÁNGARO: POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE SEGÚN EL LUGAR DE NACIMIENTO.

Lugar de nacimiento Profesorado y Ascendientes	Medio Rural		Medio Urbano		Total	
	f	%	f	%	f	%
De los profesores	19	56	15	44	34	100
Línea paterna	21	62	13	38	34	100
Línea materna	23	68	11	32	34	100
Línea ancestros	29	85	5	15	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

El lugar de nacimiento de la muestra de profesores bilingües quechua-castellano hablantes en estudio, en su mayoría son del medio rural, pues, constituyen la cantidad de 19 profesores que representan el 56% del total. En la línea paterna, se observa fueron o son de procedencia rural en una cantidad de 21 que representa el 62%; similarmente, en la línea materna, fueron o son de

procedencia rural en una cantidad de 23 que representa el 38%; en cambio, en la línea ancestros, en su mayoría fueron de procedencia rural con una cantidad de 29 que representa el 85% del total.

El cuadro en referencia expresa el origen étnico andino de los sujetos de estudio. En efecto y en primer lugar, la totalidad de estos profesores son de descendencia étnico-andina de habla quechua; de ellos, el 56% son migrantes directos o migrantes de primera generación, y la parte restante son migrantes indirectos o migrantes de segunda, tercera generación o más.

CUADRO No. 2

AZÁNGARO: POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE SEGÚN EL CONTEXTO DE RESIDENCIA EN LA NIÑEZ.

Contexto de residencia niñez	Medio Rural		Medio Urbano		Total	
	f	%	f	%	f	%
Profesorado						
Masculino	3	9	16	47	19	56
Femenino	5	15	10	29	15	44
Total	8	24	26	76	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

La población magisterial en estudio, según el contexto de residencia en la niñez, se aprecia el resultado del siguiente modo: residieron en el medio rural, 8 docentes que significa el 24%, y, en el medio urbano, 26 docentes que representa el 76% del total. Vistos desde el lado del género, los profesores del género masculino son 19 que representa el 56%, y los del género femenino, 15 que representa el 44% del total.

El 76% del profesorado que sirve de muestra ha tenido residencia urbana en su niñez; lo que significa poco contacto con el medio rural y sus saberes.

CUADRO No. 3

AZÁNGARO: CONTEXTO DE RESIDENCIA EN LA INFANCIA DE LOS PROGENITORES DE LA POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE.

Contexto de residencia en la infancia	Medio Rural		Medio Urbano		Total	
	f	%	f	%	f	%
Progenitores del Profesorado						
Línea paterna	26	76	8	24	34	100
Línea materna	31	91	3	09	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los progenitores del profesorado bilingüe, en su mayoría fueron de procedencia rural, así tenemos, en la línea paterna una cantidad de 26, que representa el 76%, mientras que, en la línea materna son 31, que representa el 91% del total.

CUADRO No. 4

AZÁNGARO: POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE SEGÚN SU LUGAR DE RESIDENCIA ACTUAL.

Residencia actual	Medio Rural		Medio Urbano		Total	
	f	%	f	%	f	%
Profesorado						
Residencia permanente	2	6	14	41	16	47
Residencia por trabajo	6	18	12	35	18	53
Total	8	24	26	76	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

La residencia actual de los profesores bilingües, en su mayoría es en el medio urbano; ellos ascienden a la cantidad de 14, que representa el 41%; mientras que, los profesores con residencia por trabajo suman 12, que representa el 35% del total.

CUADRO No. 5

AZÁNGARO: POBLACIÓN PROGENITORA DEL MAGISTERIO BILINGÜE SEGÚN SU LUGAR DE RESIDENCIA ACTUAL.

Residencia actual	Medio Rural		Medio Urbano		Total	
	f	%	f	%	f	%
Padres						
Residencia permanente	18	53	16	47	34	100
Residencia temporal	9	26	25	74	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

La residencia permanente actual de los progenitores bilingües, en su mayoría es en el medio rural, con una cantidad de 18, que representa el 53%; mientras que los progenitores con residencia temporal son en el medio urbano con una cantidad de 25, que representa el 74% del total

CUADRO No. 6

AZÁNGARO: POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE SEGÚN CONTEXTO DE RECEPCIÓN DE INSTRUCCIÓN.

Contexto de instrucción	Medio Rural		Medio Urbano		Total	
	f	%	f	%	f	%
Profesorado						
Estudios primarios	22	65	12	35	34	100
Estudios secundarios	9	26	25	74	34	100
Estudios superiores	0	00	34	100	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los estudios primarios, la mayoría los realizó en el medio rural; la cantidad es de 22, que representa el 65%; mientras que, los estudios secundarios fueron recibidos en el medio urbano; la cantidad es de 25, que representa el 74% del total; y los estudios superiores fueron recibidos en el medio urbano en su totalidad.

CUADRO No. 7

AZÁNGARO: CONTEXTO DE RECEPCIÓN DE INSTRUCCIÓN DE LOS PROGENITORES DE LA POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE.

Contexto de instrucción	Medio Rural		Medio Urbano		Total	
	f	%	f	%	f	%
Progenitores del Profesorado						
Estudios primarios	19	56	15	44	34	100
Estudios secundarios	10	29	13	38	23	67
Estudios superiores	0	00	12	35	12	35

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

La mayoría de los progenitores de los profesores de la muestra realizaron sus estudios primarios en el medio rural; la cantidad asciende a 19, que representa el 56%; mientras que los estudios secundarios fueron recibidos en el medio urbano en una cantidad de 13, que representa el 38% del total; los estudios superiores fueron recibidos en el medio urbano; la cantidad es de 12, que representa el 35% y el restante, no recibió instrucción superior.

CUADRO No. 8

AZÁNGARO: NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LOS PROGENITORES DE LA POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE.

Grado de instrucción		Medio Rural		Medio Urbano		Total	
		f	%	f	%	f	%
Línea paterna	Estudios primarios	18	53	14	41	32	94
	Estudios secundarios	8	24	13	38	21	62
	Estudios superiores	0	00	6	18	6	18
	Analfabetos	2	6	0	0	2	6
Línea materna	Estudios primarios	10	29	5	15	15	44
	Estudios secundarios	6	18	8	23	14	41
	Estudios superiores	0	00	3	9	3	9
	Analfabetos	4	12	1	3	5	15

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Tal como se presenta en el cuadro anterior; en la línea paterna, la mayoría hizo sus estudios primarios en el medio rural, en una cantidad de 18, que representa el 53%; mientras que los estudios secundarios fueron recibidos en el medio urbano en una cantidad de 13, que representa el 38% del total; los estudios superiores fueron recibidos en el medio urbano en una cantidad de 6, que

representa el 18%; el restante, no recibió instrucción superior. Entre tanto, en la línea materna, los estudios primarios en su mayoría fueron en el medio rural, con una cantidad de 10, que representa el 29%, los estudios secundarios en su mayoría fueron en el medio urbano con una cantidad de 8, que representa el 23%, también, los estudios superiores fueron en el medio urbano.

CUADRO No. 9

AZÁNGARO: POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE QUECHUA-ESPAÑOL HABLANTES SEGÚN LAS LENGUAS QUE APRENDIERON.

Lenguas	Lengua materna				Total		Segunda lengua				Total		
	Quechua		Español		f	%	Español		Quechua		f	%	
	f	%	f	%			f	%	f	%			
Profesorado													
Procedencia rural	15	44	19	56	34	100	21	62	13	38	34	100	
Procedencia urbana	7	21	27	79	34	100	14	41	20	59	34	100	

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües quechua-español hablantes, fueron los siguientes, los de procedencia rural como primera lengua quechua fueron de un cantidad de 15, que representa el 44%, frente a 19 de ellos, que representa el 56%, entre tanto, que los de procedencia urbana es de una cantidad de 7, en quechua y 27, en español que significa el 79%. Asimismo, como segunda lengua, el español fue con una cantidad de 21, que representa el 62% y el quechua en una cantidad de 7, con 21% de representatividad.

El cuadro nos muestra que las lenguas que figuran él fueron aprendidas en la siguiente forma: entre los profesores bilingües quechua-español hablantes de procedencia rural, 15 tienen como lengua materna el quechua; lo que representa el 44% frente a 19 de ellos, cuya lengua materna es el español que representa el 56%. Por otra parte, de los de procedencia urbana 7, tienen como lengua materna el quechua y 27, el español que registra el 79%. Asimismo, entre los de procedencia rural, 21 tienen el castellano como segunda lengua que representa el 62% y el quechua en una cantidad de 7, con 21% de representatividad.

CUADRO No. 10

AZÁNGARO: LENGUA O LENGUAS QUE HABLAN O HABLARON LOS PROGENITORES DE LA POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE QUECHUA- ESPAÑOL HABLANTE.

Lenguas	Lengua materna				Total		Segunda lengua				Total		
	Quechua		Español		f	%	Español		Quechua		f	%	
	f	%	f	%			f	%	f	%			
Profesorado													
Procedencia rural	26	76	8	24	34	100	26	76	8	24	34	100	
Procedencia urbana	29	85	5	15	34	100	30	88	4	12	34	100	

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

En el cuadro consignado se aprecia que los progenitores de los profesores bilingües quechua- español hablantes de procedencia rural tienen como lengua materna el quechua y que figura en la cantidad de 26, que representa el 76%, frente a 29, de procedencia urbana que también hablan el quechua como lengua materna en un 85%; los que aprendieron el castellano como segunda lengua figuran pocos. Más bien, en el aprendizaje de una segunda lengua, se tiene el

siguiente resultado: 26, de procedencia rural, aprendieron el español como segunda lengua, que representa el 76% y el quechua, en una cantidad 8, con 24% de representatividad; similarmente, para los del medio urbano, 30 de ellos, que representa el 88% es el español y 4, para el quechua.

CUADRO No. 11

AZÁNGARO: LENGUA O LENGUAS QUE HABLAN LOS HIJOS DE LA POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE QUECHUA-ESPAÑOL HABLANTE.

Lenguas Hijos del profesorado	Lengua materna				Total		Segunda lengua				Total	
	Quechua.		Español		f	%	Español		Quechua		f	%
	f	%	f	%			f	%	f	%		
Procedencia rural	7	21	27	79	34	100	5	15	29	85	34	100
Procedencia urbana	5	15	29	85	34	100	1	3	33	97	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

La lengua o lenguas que hablan los hijos de los profesores bilingües quechua-español hablantes presentan la siguiente situación: los hijos de los docentes de procedencia rural tienen como lengua materna el quechua en la cantidad de 7, que representa el 21%, frente a 27 de ellos, cuya lengua materna es el español, que representa el 79%; entre tanto, entre los docentes de procedencia urbana, una cantidad de 5, tienen como L1 en quechua y 29, el español que significa el 85%. Por otro lado, para los docentes del medio rural, 5 de ellos, que representa el 15% tienen el español como segunda lengua; y el quechua en una cantidad 29, como L2, con 85% de representatividad,

Similarmente, la segunda lengua para los del medio urbano, 33 de ellos que representa el 97% es el quechua y solo en un caso es el español.

CUADRO No. 12

AZÁNGARO: POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE QUECHUA-ESPAÑOL HABLANTE SEGÚN LA ANTIGÜEDAD GENERACIONAL MIGRANTE EN LA FAMILIA.

Antigüedad generacional migrante Profesorado	Migración indirecta (ascendencia)						Migrante directo		Total	
	Tatarabuelos		Abuelos		Padres		f	%	f	%
	f	%	f	%	f	%				
Procedencia rural	3	9	7	21	15	44	9	26	34	100
Procedencia urbana	5	15	13	38	11	32	5	15	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

La antigüedad generacional migrante en la familia de los profesores bilingües fue, en la mayoría de sus padres, de procedencia rural en una cantidad de 15, que representa el 44%; y los de la procedencia urbana, fueron sus abuelos en una cantidad de 13, representando el 38% del total; seguidamente, fue con los padres en una cantidad de 11, que representa el 32%. Los migrantes directos son de 9, para los de procedencia rural y 5, para los de procedencia urbana, en cambio, durante la generación de los tatarabuelos fue en mínima cantidad, sólo en 3, casos fueron migrantes de procedencia rural, y 5, fueron migrantes de procedencia urbana.

CUADRO No. 13

AZÁNGARO: POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE QUECHUA-ESPAÑOL HABLANTE SEGÚN SU INCLINACIÓN POR LA REVALORALIZACIÓN DEL NIÑO O JOVEN ANDINO.

Actitudes (afectivas)	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia rural	2	6	4	12	1	3	1	3	0	0	8	24
Procedencia urbana	3	9	17	50	3	9	2	6	1	3	26	76
Total	5	15	21	61	4	12	3	9	1	3	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, están de acuerdo en la revalorización del niño o joven andino, en una mayoría de 21, que representa el 61%; en seguida, en una cantidad de 5, están totalmente de acuerdo que representa el 15% del total.

Si se suma el 61% de los que están de acuerdo y el 15% de los que están totalmente de acuerdo arroja un total de 76%; esto quiere decir que los profesores bilingües quechua-español hablantes otorgan mayor importancia al logro de la revalorización del niño y joven andinos que a los aprendizajes de tipo cognoscitivo formales que se imparten en las escuelas; y lo hacen a través de proclamas o arengas directas tanto en las reuniones cotidianas de formación escolar como en las aulas. Es más, en el cuadro, se puede observar que esta labor lo hace con mayor incidencia el profesor bilingüe andino de procedencia urbana,

posiblemente por ser “más suelto”, por poseer una actitud identitaria más dinámica, por poseer una dicción más fluida en el habla del castellano y no ser cohibido como el profesor bilingüe andino de procedencia rural. Justamente esta posición identitaria es lo que refrenda la frase “Lo nuestro primero”, consignada en uno de los textos-relato. Ahora, si esto se quiere mirar por el lado de los niveles de identidad andina, habría que decir que los profesores bilingües andinos toman esta posición identitaria porque así manda el nivel de conciencia identitaria andina coterporizada y de avanzada de dichos profesores.

CUADRO No. 14

AZÁNGARO: POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE QUECHUA-ESPAÑOL HABLANTE SEGÚN EL NÚMERO DE AÑOS QUE RECIBIÓ CAPACITACIÓN DOCENTE EN EBI.

Capacitación en EBI Profesorado	Un año		Dos años		Tres años		Más de tres años		Nunca		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Procedencia rural	4	12	2	6	1	3	1	3	0	0	8	24
Procedencia urbana	17	50	4	12	2	6	2	6	1	3	26	76
Total	21	61	6	18	3	9	3	9	1	3	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, que recibieron capacitación docente EBI, en una mayoría son de un año, que son 21, docentes que representa el 61%, de los cuales 17, son de procedencia urbana y 4, de procedencia rural; en seguida, en una cantidad de 6, han recibido capacitación durante dos años.

El cuadro nos muestra que los profesores que tuvieron a su cargo la Educación Bilingüe Intercultural en la UGEL – Azángaro han sido capacitados en dicha modalidad educativa, hasta por más de tres años en algunos casos.

CUADRO No. 15

AZÁNGARO: POBLACIÓN MAGISTERIAL BILINGÜE QUECHUA-ESPAÑOL HABLANTE SEGÚN EL USO DE LA TÉCNICA DEL “ATIPANAKUY”.

Uso de técnica “Atipanakuy”	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia rural	1	3	2	6	4	12	1	3	0	0	8	24
Procedencia urbana	2	6	10	29	11	32	2	6	1	3	26	75
Total	3	9	12	35	15	44	3	9	1	3	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, que usan la técnica del “Atipanakuy”, en una cantidad de 15 docentes, que constituyen la mayoría, no están de acuerdo ni en desacuerdo. Ese número representa el 44%, de los cuales 11, son de procedencia urbana y 4, de procedencia rural. Luego, en una cantidad de 12 docentes, que representa el 35%, sí están de acuerdo.

La intención de la pregunta parece que no fue entendida por los docentes; pero, en las visitas realizadas a los profesores en plena sesión de clases, se ha visto que someten a una competencia constructiva a los grupos organizados de

alumnos; esta técnica es común en el mundo andino; por eso no es raro ver la aplicación de este procedimiento en los juegos de los niños en las horas de recreo.

DIMENSIÓN: RASGO SOMÁTICO

CUADRO No. 16

AZÁNGARO: RASGO SOMÁTICO, PREFERENCIA DE COLOR DE PIEL

Color de piel \ Profesorado	Procedencia Rural		Procedencia Urbano		Total	
	f	%	f	%	f	%
Piel blanca	2	6	13	38	15	44
Piel morena (trigueño)	3	9	6	18	9	26
Piel negra	0	0	0	0	0	0
Piel amarilla	1	3	2	6	3	9
Piel mestiza	2	6	5	15	7	21
Total	8	24	26	76	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, que en su mayoría manifiestan tener preferencia por el color de piel blanca son 13, de procedencia urbana que representa el 38% y 6 docentes, desean tener o están conformes con tener piel morena (trigueño), mientras que los de la procedencia rural en su mayoría manifiestan estar conforme con su piel trigueña y, en menores cantidades, muestran preferencia por la piel mestiza y/o blanca.

CUADRO No. 17

AZÁNGARO: IDENTIFICACIÓN CON EL RASGO FÍSICO ANDINO HEREDADO DE SUS PADRES.

Actitud (afectiva) Profesorado	Plenamente conforme		Conforme		Ni conforme ni disconforme		Disconforme		Plenamente disconforme		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Procedencia rural	1	3	5	15	1	3	1	3	0	0	8	24
Procedencia urbana	2	6	11	32	10	29	2	6	1	3	26	76
Total	3	9	16	47	11	32	3	9	1	3	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, que en su mayoría, manifiestan estar conformes con el rasgo físico andino heredado de sus padres, son de 16, que representa el 47%; de los cuales 11, son de procedencia urbana y 5 docentes, son de procedencia rural. Por otro lado, 11 docentes manifiestan no estar conformes ni disconformes con sus rasgos físicos andinos.

Sumados los que están plenamente conforme con los que están conformes hacen un total de 56%; lo que nos quiere decir que es aceptado el rasgo físico color de piel trigueño-andino.

DIMENSIÓN: RASGO PERTENENCIA ETNONACIONAL.**CUADRO No. 18****AZÁNGARO: IDENTIFICACIÓN CON LOS GRANDES PERSONAJES DE LA HISTORIA DEL PERÚ.**

Profesorado	Procedencia Rural		Procedencia Urbano		Total	
	f	%	f	%	f	%
Grandes personajes						
M. Grau, F. Bolognesi, A. Cáceres	0	0	3	9	3	9
San Martín, S. Bolívar, J. Sucre	2	6	11	32	13	38
T. Amaru, P. Vilcapaza, T. Katari	6	18	12	35	18	53
Total	8	24	26	76	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, que en su mayoría manifiestan identificarse con los personajes T. Amaru, P. Vilcapaza, T. Katari, son de 18 docentes, que representa el 53%; de los cuales 12, son de procedencia urbana que representa el 35% y 6 docentes, son de procedencia rural que representa el 18%; en una cantidad de 13 docentes, manifiestan identificarse con San Martín, S. Bolívar, J. Sucre. La identificación con los héroes defensores de la República es ínfima.

Si se observa el cuadro desde el lado histórico y cognoscitivo, el 53% refrenda la continuidad de la identidad étnica andina en la conciencia de los profesores bilingües andinos contemporáneos

CUADRO No. 19

AZÁNGARO: VALORIZACIÓN DE LOS GRUPOS SOCIALES CATEGORIZADOS SEGÚN ESTUDIOSOS DE LA SOCIEDAD PERUANA.

Valorización Grupo sociales	Positivos		Neutros		Negativos		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Indígena	19	56	12	35	3	9	34	100
Quechua	23	68	10	29	1	3	34	100
Runa	16	48	10	29	8	3	34	100
Cholo	13	38	19	56	2	6	34	100
Andino	24	70	6	9	4	12	34	100
Acriollado	10	29	18	53	6	18	34	100
Mestizo	9	26	20	59	5	15	34	100
Criollo	6	18	19	56	9	26	34	100
Colla	12	35	18	53	4	12	34	100
Puneño	16	47	15	44	3	9	34	100
Peruano	13	38	16	47	5	15	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, que valorizan como positivos a los grupos sociales andino, quechua e indígena en cantidades de 24, 23 y 19 docentes respectivamente; mientras que como negativos valorizan a los grupos criollo, runa y acriollado, con cantidades de 9, 8 y 6 docentes respectivamente, y en la valorización como neutros, se manifiesta con cantidades de 20, 19 y 18 docentes a los grupos sociales mestizo, criollo, acriollado y colla respectivamente.

Del cuadro se deduce que la secuencia de positivización va en el siguiente orden:

INDÍGENA → QUECHUA → ANDINO

Viendo el valor intrínseco de estos términos se tiene lo siguiente: El rótulo indígena con la que fueron motejados los aborígenes andinos, expresó el aplastamiento y la negativización de la identidad de este importante sector de la sociedad nacional. Con respecto al término quechua, como expresión de un grupo humano se conoce poco. Lo único cierto que se sabe es que la lengua oficial del imperio incaico fue el quechua; esta falta de conocimiento es lo que hace que los hablantes de la lengua quechua no se definan en forma contundente como un grupo étnico quechua. Lo que sí fluye, claramente expresada, es que la absoluta mayoría de los docentes a cargo de la Educación Bilingüe se definan identitariamente como andinos; en otras palabras, este último término es lo que expresa la positivización global del mundo andino contemporáneo. Por tanto, tanto el mundo andino en general y el profesorado bilingüe quechua-español hablante se siente distante del grupo cholo, mestizo, criollo, acriollado y peruano, incluso.

CUADRO No. 20

AZÁNGARO: VALORIZACIÓN DE LOS GRUPOS SOCIALES DE LA PROVINCIA DE AZÁNGARO DE LA POBLACIÓN CAMPESINA.

Valorización / Grupo sociales	Positivos		Neutros		Negativos		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca migró a otros lugares	15	44	12	35	7	21	34	100
Migró a otros lugares y retornó	21	62	12	35	1	3	34	100
Migró a otros lugares y no retornó	5	15	7	20	22	65	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, que valorizan a los grupos sociales de la provincia de Azángaro de la población campesina, en su mayoría, manifiestan lo siguiente: declaran como positivos a los grupos sociales que migraron a otros lugares y retornaron. Esta apreciación fue manifestada por 21 docentes, que representa el 62%; mientras que valorizan como negativos a los grupos que migraron a otros lugares y no retornaron, en una cantidad de 22 docentes, que representa el 65%, y en la valorización como neutros, se manifiesta con una cantidad de de 12 docentes, que representa el 35% del total, tanto en los grupos sociales nunca migró a otros lugares como también al grupo social que migró a otros lugares y retornaron respectivamente.

El cuadro nos muestra que el profesorado de Educación Bilingüe Intercultural guarda identidad con la población hoy denominada campesina. El 62% de valorización indica, entre otros, que ellos mismos, los profesores bilingües andinos tienen como cantera este sector social.

CUADRO No. 21

AZÁNGARO: VALORIZACIÓN DE LOS GRUPOS SOCIALES DE LA
PROVINCIA DE AZÁNGARO DE LA POBLACIÓN
URBANA.

Valorización Grupo sociales	Positivos		Neutros		Negativos		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Urbano misti / criolla	15	44	12	35	7	21	34	100
Urbana de descendencia indígena, ya no es quechua	8	24	16	47	10	29	34	100
Urbana de descendencia indígena de habla quechua	23	68	5	15	6	17	34	100
Profesorado urbano bilingüe nacido y crecido en el campo	25	73	4	12	5	15	34	100
Profesorado urbano bilingüe nacido y crecido en la ciudad	13	38	16	47	5	15	34	100
Profesorado urbano de descendencia indígena	21	62	10	29	3	9	34	100
Profesorado urbano misti / criollo	9	26	18	53	7	21	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, que valorizan a los grupos sociales de la provincia de Azángaro de la población urbana, en su mayoría manifiestan lo siguiente: como positivos a los grupos sociales urbano bilingües nacidos y crecidos en el campo en una cantidad 25 docentes, que representa el 73%, mientras que como negativos valorizan a los grupos urbanos de descendencia indígena ya no es quechua con una cantidad de 10 docentes, que representa el 29%, y en la valorización como neutros, se manifiesta con una cantidad de de 18 docentes, que representa el 53% del total, al grupo social urbano misti / criollo.

Observando con detalle el cuadro, se aprecia que los profesores bilingües quechua-español hablantes valoran y se autovaloran positivamente.

CUADRO No. 22

AZÁNGARO : PROFESOR BILINGÜE EBI SE VE OBLIGADO A NEGAR U OCULTAR SU LUGAR DE ORIGEN Y SU HABLA QUECHUA.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	3	9	2	6	2	6	1	3	0	0	8	24
Procedencia Urbana	4	12	11	32	8	23	2	6	1	3	26	76
Total	7	21	13	38	10	29	3	9	1	3	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Acerca de los profesores bilingües, que niegan u ocultan su lugar de origen y su habla quechua, en su mayoría, manifiestan lo siguiente: en una cantidad 13 docentes, que representa el 38% están de acuerdo, mientras que 10 docentes, que representa el 29% están en una condición de ni de acuerdo ni desacuerdo, y 7 docentes, están muy de acuerdo que representa el 21%.

Sobre esto, el profesorado de procedencia rural se cohibe incluso para proporcionar la respuesta solicitada; mientras que el grupo que tiene procedencia urbana afirma la existencia de dicho fenómeno.

CUADRO No. 23

**AZÁNGARO : POSICIÓN DEL PROFESOR BILINGÜE EBI CON RESPECTO
A LA LENGUA QUECHUA Y LA CULTURA ANDINA.**

Profesorado Descripción	Procedencia Rural		Procedencia Urbana		Total	
	f	%	f	%	f	%
Renuncia a aquellos rasgos de identidad maternos	2	6	8	23	10	29
Mantenimiento y defensa de aquellos rasgos de identidad materna	5	15	16	47	21	62
Renuncia aparente a la lengua quechua pero no a la cultura andina	1	3	2	6	3	9
Total	8	24	26	76	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, tienen una posición acerca de la lengua quechua y la cultura andina, en los siguientes términos: 5 docentes de procedencia rural manifiestan de que el mantenimiento y defensa de aquellos rasgos de la identidad materna, es lo principal; mientras que los docentes de procedencia urbana con una cantidad de 16 docentes que representa el 47% también manifiestan lo mismo.

El resultado pudo ser más claro en forma individualizada y con la técnica Licker; pero aún así, el 62% se manifiesta porque los rasgos identitarios maternos se mantengan y se defiendan. Esto es un indicador de la necesidad de darle continuidad a la identidad andina.

CUADRO No. 24

AZÁNGARO : PROFESOR BILINGÜE EBI SE SIENTE ORGULLOSO DE SER DESCENDIENTE DEL TRONCO SOCIAL INDÍGENA.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	3	9	3	9	1	3	1	3	0	0	8	24
Procedencia Urbana	5	15	15	44	3	9	2	6	1	3	26	76
Total	8	24	18	53	4	12	3	9	1	3	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, en cuanto a sentirse orgullosos de ser descendientes del tronco social indígena, se manifiestan en una mayoría de acuerdo, en una cantidad de 15 docentes de procedencia urbana, que representa el 44% y de 3 docentes de procedencia rural, que representa el 9%; luego, están muy de acuerdo 8 docentes urbanos y 3 docentes rurales, respectivamente.

El 77%, que resulta de sumar los que están muy de acuerdo con los que están de acuerdo, viene a ser un indicador claro del origen, desarrollo y el estatus actual de la identidad andina contemporizada.;

CUADRO No. 25

AZÁNGARO : INTERÉS DE CADA GRUPO HUMANO POR CONSTRUIR UNA VERDADERA COMUNIDAD E IDENTIDAD NACIONAL PERUANA.

Profesorado Descripción	Procedencia Rural		Procedencia Urbana		Total	
	f	%	f	%	f	%
Construir su comunidad e identidad en forma particular / independiente	5	15	14	41	19	56
Profundizar la unión entre todos los peruanos, principalmente entre los oprimidos	3	9	11	32	14	41
Duda	0	0	1	3	1	3
Total	8	24	26	76	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, en cuanto al interés de cada grupo humano por construir una verdadera comunidad e identidad nacional peruana, se manifiestan mayoritariamente, por construir su comunidad e identidad particular e independientemente en una cantidad de 5 docentes de procedencia rural, que representa el 15% y de 14 docentes de procedencia urbana, que representa el 41%. En seguida, están en menor cantidad los que opinan que hay que profundizar la unión de todos los peruanos, principalmente de la gente autóctona oprimida, en una cantidad de 3 docentes rurales y 11 docentes urbanos.

La visión de los profesores en cuanto a la construcción de la comunidad e identidad nacional toma la siguiente orientación. El 56% del profesorado se inclina porque ésta debe hacerse en forma particular / independiente. Esto coincide con la orientación del mundo andino de persistir en

la estrategia de defensa. Y el otro 41% restante, está por la construcción de la peruanidad. En suma, en la manifestación de estas dos opiniones, no existe oscilación si se tiene en consideración la filosofía del mundo andino: los opuestos complementarios; pues ambas son manifestaciones de grado en cuanto a la constitución, en la práctica, de la comunidad e identidad nacional peruana en formación.

CUADRO No. 26

AZÁNGARO : SEGÚN LOS PADRES DE FAMILIA, EL PROFESOR BILINGÜE EBI ES UN MISTI A QUIEN NO LE INTERESA EL PROGRESO DE LOS CAMPESINOS Y SUS HIJOS.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	1	3	2	6	3	9	2	6	0	0	8	24
Procedencia Urbana	2	6	8	23	10	29	4	12	2	6	26	76
Total	3	9	10	29	13	38	6	18	2	6	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Según los padres de familia, el profesor bilingüe es un misti a quien no le interesa el progreso de los campesinos y sus hijos. Según esto, la mayoría de los profesores se manifiestan como ni de acuerdo ni en desacuerdo en una cantidad de 10 docentes de procedencia urbana, que representa el 29% y de 3 docentes de procedencia rural, que representa el 9%. Le siguen, 8 docentes urbanos y 2 docentes rurales que señalan estar de acuerdo.

Los resultados de este cuadro reflejan duda; sin embargo, lo visto estaría indicando una expresión de poco conocimiento o que efectivamente son percibidos de ese modo por los padres de familia y que por esa razón la mayoría de profesores no quisiera pronunciarse en forma tajante.

DIMENSIÓN : RASGO MIGRACIÓN

CUADRO No. 27

AZÁNGARO : DIRIGENTE O MIEMBRO DE ALGUNA ORGANIZACIÓN CULTURAL O DEPORTIVA DE LA GENTE ANDINA.

Profesorado Descripción	Procedencia Rural		Procedencia Urbana		Total	
	f	%	f	%	f	%
Dirigente deportivo	1	3	5	15	6	18
Dirigente cultural	2	6	12	35	14	41
Dirigente comunal	5	15	9	26	14	41
Total	8	24	26	76	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, en cuanto a la pertenencia a alguna organización comunal, cultural o deportiva de sus paisanos o la gente andina, se manifiestan en una mayoría como haber sido dirigente comunal en una cantidad de 5 docentes de procedencia rural, que representa el 15% y de 12 docentes de procedencia urbana, que representa el 35%. Le siguen, en menor cantidad, los que fueron dirigentes de organizaciones deportivas tanto de procedencia rural como urbano.

Se observa que todos, de uno u otro modo, mantienen ligazón con los paisanos o la gente andina a través de las organizaciones comunales, culturales o deportivas; lo que demuestra que no se encuentran aislados.

CUADRO No. 28

AZÁNGARO: FRECUENCIA DE RETORNO DEL PROFESOR BILINGÜE EBI A LA COMUNIDAD DE DONDE PROCEDE.

Profesorado Descripción	Procedencia Rural		Procedencia Urbana		Total	
	f	%	f	%	f	%
Algunas veces	1	3	15	44	16	47
Frecuentemente	7	21	9	26	16	47
Nunca	0	0	2	6	2	6
Total	8	24	26	76	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

La frecuencia de retorno de los profesores bilingües a la comunidad de donde proceden, es frecuentemente en una cantidad de 7 docentes de procedencia rural, que representa el 21% y de 9 docentes de procedencia urbana, que representa el 26%. La mayoría de los docentes de procedencia urbana manifiestan, en una cantidad de 15, que ellos retornan algunas veces, lo que representa el 44% del total.

Este cuadro, de manera similar a la anterior, demuestra que el profesorado bilingüe mantiene ligazón con las personas de la comunidad de donde procede. Esto es expresado en un 94 por ciento de significación.

DIMENSIÓN : RASGO IDIOMÁTICO

CUADRO No. 29

AZÁNGARO : AUTOCALIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE EBI SOBRE EL NIVEL DE HABLA DE LAS LENGUAS QUECHUA Y ESPAÑOL.

Lengua Categoría	Quechua		Español		Total	
	f	%	f	%	f	%
Mal	0	0	2	6	2	6
Regular	2	6	6	18	8	24
Buena	3	9	8	23	11	32
Muy buena	7	20	6	18	13	38
Total	12	35	22	65	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

En la autocalificación del nivel de habla de los profesores bilingües, ellos manifiestan que hablan muy bien el quechua en una cantidad de 7 docentes, que representa el 20% y de 6 docentes, que hablan muy bien el español, lo que representa el 18%; mientras tanto, la mayoría de los docentes que hablan el español lo hacen en un nivel bueno con una cantidad de 8 docentes que representa el 23% del total.

De la forma como están distribuidos los datos en el cuadro, se puede apreciar que ellos son un indicador del modo cómo hablan ambas lenguas los profesores. Aunque, nuestra experiencia no dice que todos se encuentran en proceso y en dirección hacia el logro del perfeccionamiento de sus usos

idiomáticos. Además, hay que entender que es difícil, para uno, reconocer que su calidad de habla está por debajo del estándar. Pero lo que se conoce por los datos de las observaciones realizadas, es que a la gran mayoría de los bilingües les falta no solamente el dominio de la lengua o lenguas en sí, sino que falta algo más importante aún que es, precisamente, la relación entre lo lógico y lingüístico. En este campo, por el mismo fenómeno del “bi” se producen cruces, interferencias y mezclas idiomáticas que impiden que la expresión oral y escrito en cualquiera de las lenguas sea clara, correcta y coherente. Éstas y otras incongruencias son los que al final nos darán una determinada ubicación en un escenario social tan discriminador como el nuestro. Allí primará el mal miramiento y no precisamente la ayuda o apoyo para evitar se afecte la autoestima del hablante.

CUADRO No. 30

AZÁNGARO : EN EL MOMENTO DE HABLAR O ESCRIBIR EL ESPAÑOL, UNO MAYORMENTE FALLA, EN LA ENTONACIÓN AL HABLAR, Y EN EL USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN AL ESCRIBIR

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	0	0	1	3	1	3	5	14	1	3	8	24
Procedencia Urbana	0	0	2	6	8	24	14	41	2	6	26	76
Total	0	0	3	9	9	27	19	55	3	9	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües manifiestan que están en desacuerdo con los errores que comenten al hablar o escribir el español; éstos numéricamente se presentan así: 5 docentes de procedencia rural, que representa el 14% y 14 docentes de procedencia urbana, que representa el 41%. Por otro lado, una menor cantidad de docentes tanto de procedencia rural como urbana, está totalmente en desacuerdo: 3 docentes, que representan el 9%, y no hay ningún docente que esté totalmente en desacuerdo.

La pregunta formulada en el presente cuadro intentó obtener por otro medio la calificación de la forma de habla y manejo de escritura por parte de los profesores, objeto de estudio. Por tanto, la interpretación es similar a lo realizado anteriormente.

CUADRO No. 31

AZÁNGARO : LA PROPUESTA EBI ES BUENA. LO QUE LO MALOGRA ES LA INCLUSIÓN DEL IDIOMA QUECHUA, QUE LA GENTE Y LOS PROFESORES NO QUIEREN HABLAR.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	2	6	2	6	2	6	2	6	0	0	8	24
Procedencia Urbana	5	14	6	18	8	23	7	21	0	0	26	76
Total	7	20	8	24	10	29	9	27	0	0	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües manifiestan acerca de la propuesta EBI, que están ni de acuerdo ni en desacuerdo, en una cantidad de 10 docentes, que representa el 29%, de los cuales 8 de ellos, son de procedencia urbana y 2 docentes son de procedencia rural, que representa el 6%. Otros 9 docentes que son el 27% están en desacuerdo, lo que representa el 27% del total.

Si se suma a quienes están muy de acuerdo con los que están de acuerdo se obtiene el 44% sobre el total de la muestra. Y si sumamos a este dato a los que por una y otra razón, no se definieron por las implicancias que la manifestación pueda acarrearles en su centro de trabajo al haber asumido el cargo de ser profesores de EBI, podemos apreciar que la tendencia mayoritaria apunta al no uso del idioma quechua en la educación.

CUADRO No. 32

AZÁNGARO : LOS PROFESORES QUE HABLAN MAL EL ESPAÑOL SON MARGINADOS POR LOS MISMOS BILINGÜES.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Procedencia Rural	0	0	2	6	5	14	1	3	0	0	8	24
Procedencia Urbana	0	0	6	18	13	38	7	21	0	0	26	76
Total	0	0	8	24	18	53	8	24	0	0	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües manifiestan acerca de la marginación de los docentes que hablan mal el español no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. En este sentido se manifiestan 18 docentes, que representan el 53%; de los cuales 13, son de procedencia urbana, lo que representa el 38% y 5 docentes, son de procedencia rural que representa el 14%. Otro grupo de 8 docentes, que son el 24% están en desacuerdo.

Del presente cuadro se deduce que la diferencia de percepción de la forma de habla del español entre los profesores es mínima.

CUADRO No. 33

AZÁNGARO : EN VEZ DE PREOCUPARNOS POR PERFECCIONAR NUESTRO HABLA Y ESCRITURA QUECHUA, DEBERIAMOS CAPACITARNOS PRIMERO EN EL HABLA Y ESCRITURA DEL CASTELLANO.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Procedencia Rural	0	0	1	3	2	6	5	15	0	0	8	24
Procedencia Urbana	0	0	5	15	13	38	8	23	0	0	26	76
Total	0	0	6	18	15	44	13	38	0	0	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, con respecto al juicio de "En vez de preocuparnos por perfeccionarnos en el habla y escritura quechua, deberíamos

capacitarnos más en el habla y escritura del español”, en su mayoría se mantienen ni de acuerdo ni en desacuerdo, pues 15 docentes se manifiestan en ese sentido que representa el 44%; de los cuales, 13 son de procedencia urbana, significando el 38% y 2 docentes, son de procedencia rural que representa el 6%. Un grupo de 6 docentes están de acuerdo, lo que representa un 18% del total.

Sobre el referido juicio, los profesores de EBI, prefieren mantenerse en una posición ni de acuerdo ni en desacuerdo. Las razones podemos intuirlos: es por proteger su situación de profesores de EBI

CUADRO No. 34

AZÁNGARO : IDIOMA QUE MEJOR REPRESENTA AL PERÚ COMO NACIONALIDAD EN FORMACIÓN.

Idioma \ Profesorado	Procedencia Rural		Procedencia Urbana		Total	
	f	%	f	%	f	%
Español	5	15	21	62	26	76
Quechua	3	9	4	11	7	21
Duda	0	0	1	3	1	3
Total	8	24	26	76	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües manifiestan que el idioma que mejor representa a la nación peruana, es el español con una cantidad de 26 docentes que significa el 76%, de los cuales, 21 de ellos son de procedencia urbana, significando el 62%, y 5 docentes que son de procedencia rural, representa el 15%. Por otro lado 8

docentes que son el 24% consideran que es el quechua el que mejor representa a nuestra patria.

Observando sumariamente lo que ocurre en la dimensión lingüística, es que se aprecia, en la práctica, que se ha producido la sustitución de la lengua quechua por el español, por lo menos, en esta parte del altiplano peruano, a nivel de la interacción entre los propios andinos bilingües. El profesorado, los padres de familia y el mundo andino, bilingüe o no, saben que la corriente es por la sustitución, que la mayor aspiración es lograr competencias óptimas en el manejo del español. No es cierto, entonces, que el profesor de EBI no aplica este programa porque los padres de familia se oponen, no; lo que ocurre es que tanto los profesores bilingües como los padres de familia constituyen o son conformantes de la nueva corriente identitaria andina: la coterporizada, y que, precisamente, la lengua española viene a ser un rasgo incorporado a esta realidad y proyecto etnonacional andino. En ese sentido, los primeros que se orientaron por esta senda fueron los primeros bilingües quechua-castellano hablantes de nuestros ancestros andinos, hace una centena de años, como ya se dijo en alguna parte; pues en la lucha entre latifundistas y los campesinos, uno de los puntos vitales de su reivindicación fue la creación de escuelas para justamente aprender y dominar la lengua española, juntamente con la lecto-escritura, para de ese modo, “luchar de igual a igual” con ellos. Esta aspiración histórica sigue en pie y el desplazamiento es en esa dirección.

CUADRO No. 35

AZÁNGARO : EN UNA ENTREVISTA, EL PROFESOR EBI, CONTESTÓ
 “YO HAGO FUNCIONAR EL QUECHUA EN MIS CLASES,
 SÓLO COMO APOYO ORAL. LO DEMÁS NO SIRVE ...”.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	0	0	0	0	2	6	5	15	1	3	8	24
Procedencia Urbana	0	0	3	9	11	32	12	35	0	0	26	76
Total	0	0	3	9	13	38	17	50	1	3	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües, sobre este aspecto, se manifiestan en su mayoría en desacuerdo, con una cantidad de 17 docentes que representa el 50%, de los cuales 12 de ellos son de procedencia urbana significando el 35% y 5 docentes son de procedencia rural que representa el 15%. Por otra parte 13 docentes, que son el 38% están en una situación de ni de acuerdo ni en desacuerdo; y una ínfima cantidad de 3 docentes, que constituye el 9% del total, están de acuerdo.

CUADRO No. 36

AZÁNGARO : IDIOMA DE CONVERSACIÓN CUANDO SE REÚNE CON LAS PERSONAS.

Idioma	Quechua		Español		Quechua Español	
	f	%	f	%	f	%
Interlocutores						
Padres de familia	8	23	7	21	19	56
Niños fuera del aula	4	12	14	41	16	47
Niños dentro del aula	3	9	15	44	16	47
Colegas bilingües	5	15	12	35	17	50
Funcionarios de UGEL	0	0	32	94	2	6
Capacitador de EBI	2	6	30	88	2	6
Parientes de medio rural	8	24	18	52	8	24
Compadres / comadres del campo	18	52	6	18	10	30
El "paqu"	20	59	3	9	11	32
Padre	9	27	11	32	14	41
Madre	12	35	12	35	10	30
Esposa / esposo	8	24	18	52	8	24
Hijos	2	6	22	65	10	29

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües cuando se reúnen conversan en su mayoría, en el idioma quechua, con los siguientes personas: Compadres / comadres del campo, "paku", madre, padres de familia. La mayoría de los profesores lo hacen en el idioma español con las siguientes personas: funcionarios de la UGEL,

capacitadores de EBI, hijos, esposo / esposa, parientes del medio rural; mientras tanto, que en los idiomas quechua – español, lo hacen mayoritariamente con lo padres de familia, colegas bilingües, niños dentro y fuera del aula, padres y madres.

En este aspecto del uso lingüístico, en la práctica, se observa que cuando un padre de familia va al centro educativo por algún asunto de enseñanza-aprendizaje o algo colateral a aquello pero ocurrido o no en el centro educativo, el diálogo con el Director o con el profesor de aula, se produce en la lengua española; el escolar procede en similar sentido; por ejemplo, cuando el profesor-capacitador le inquiere a un diálogo a un niño o a una niña, haciendo uso del quechua, como lengua materna, los escolares contestan en la lengua española. Por otra parte, el gran porcentaje del diálogo o de los diálogos (si no es la totalidad) entre profesores, entre los profesores y el capacitador, entre los profesores y sus familiares, es el español. Idioma que funciona como medio o instrumento de comunicación. Estos hechos muestran que en un ambiente educativo llamado a ejercitar la lengua quechua, esto simple y llanamente no se da; en otras palabras, la interacción en el mundo andino y, concretamente en el terreno lingüístico, lo que sí se produce es la forma “di” en vez de “bi”.

DIMENSIÓN : RASGO CULTURAL**CUADRO No. 37**

AZÁNGARO: EN EL MEDIO URBANO, EL PLATO ANDINO “MAZAMORRA DE QUINUA” ES CONSUMIDO CON MUCHA PRUDENCIA, CUIDÁNDOSE UNO DE NO SER VISTO POR NADIE.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	0	0	0	0	1	3	7	21	0	0	8	24
Procedencia Urbana	0	0	3	9	10	29	13	38	0	0	26	76
Total	0	0	3	9	11	32	20	59	0	0	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües acerca del consumo del plato andino “mazamorra de quinua” se manifiestan en su mayoría en desacuerdo, con una cantidad de 20 docentes que representa el 59%; de los cuales 13, son de procedencia urbana lo que significa el 38% y, 7 docentes que son de procedencia rural, que representa el 21%. Otro grupo de 11 docentes que son el 32% están en una situación de ni de acuerdo ni en desacuerdo; y una ínfima cantidad de 3 docentes, que constituye el 9% del total, están de acuerdo.

CUADRO No. 38

AZÁNGARO : EN LA CIUDAD "EL CHULLO" Y SUS VARIANTES SON UTILIZADOS SOLAMENTE DENTRO DE LA CASA.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	0	0	0	0	1	3	7	21	0	0	8	24
Procedencia Urbana	0	0	2	6	11	32	13	38	0	0	26	76
Total	0	0	2	6	12	35	20	59	0	0	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Veinte profesores bilingües, que son la mayoría, señalan estar en desacuerdo acerca del uso del "chullu" solamente dentro de la casa. Estos 20 docentes representan el 59% del total, de los cuales 13 de ellos, son de procedencia urbana significando el 38% y 7 docentes, son de procedencia rural que representa el 21%. Por otro lado, 12 docentes que son el 35% están en una situación de ni de acuerdo ni en desacuerdo y una ínfima cantidad de 2 docentes con un 6% del total, están de acuerdo.

CUADRO No. 39

AZÁNGARO : EL PROFESOR BILINGÜE EBI, ANTES DE EMPRENDER UNA ACTIVIDAD IMPORTANTE, PREFERE EL RITO DEL PAGO A LA PACHAMAMA Y A LOS APUS.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	1	3	6	18	1	3	0	0	0	0	8	24
Procedencia Urbana	2	6	18	53	5	14	1	3	0	0	26	76
Total	3	9	24	71	6	17	1	3	0	0	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües manifiestan, en su mayoría, estar de acuerdo que cuando emprenden alguna actividad decisiva e importante para sus vidas, realizan el rito de pago a la Pachamama y a los Apus. Esta opinión lo comparten 24 docentes que representan el 74%, de los cuales 18 de ellos, son de procedencia urbana significando el 53% y 6 docentes, son de procedencia rural que representa el 18%. Por otro lado, 6 docentes que son el 17%, señalan estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y otra cantidad similar de 3 docentes, con un 9% del total, están totalmente de acuerdo.

CUADRO No. 40

AZÁNGARO : LA MUSICA Y DANZAS AUTÓCTONAS SON LAS PREFERIDAS DE LOS PROFESORES BILINGÜES EBI.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	5	15	3	9	0	0	0	0	0	0	8	24
Procedencia Urbana	10	29	15	44	1	3	0	0	0	0	26	76
Total	15	44	18	53	1	3	0	0	0	0	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües opinan mayoritariamente, que la música y danzas autóctonas son los preferidos. En este rubro se hallan 18 docentes que representan el 53%, de los cuales, 15 de ellos son de procedencia urbana significando el 44% y 3 docentes, son de procedencia rural que representa el 9%. Otro grupo de 15 docentes que son el 44% están totalmente de acuerdo y otra cantidad mínima de un docente con un 3% del total, es indiferente.

CUADRO No. 41

AZÁNGARO : LA MUSICA Y BAILE “MODERNOS” NO ANDINOS SON LOS PREFERIDOS POR LOS PROFESORES BILINGÜES EBI.

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	0	0	0	0	3	9	5	15	0	0	8	24
Procedencia Urbana	1	3	15	44	5	15	5	9	0	0	26	76
Total	1	3	15	44	8	24	10	29	0	0	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües acerca de la preferencia por la música y baile “modernos”, manifiestan en su mayoría estar de acuerdo, con una cantidad de 15 docentes que representa el 44%, pero todos ellos de procedencia urbana; y, 10 docentes que son el 29% están en desacuerdo, y otra cantidad menor de 8 docentes con un 24% del total, son indiferentes al tema.

CUADRO No. 42

**AZÁNGARO : EN EL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR BILINGÜE
EBI NACIDO Y CRECIDO EN LA CIUDAD PRIMA EL
MODO DE SER ORGULLOSO Y CREÍDO.**

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	2	6	4	12	2	6	0	0	0	0	8	24
Procedencia Urbana	1	3	5	15	8	23	10	29	2	6	26	76
Total	1	3	9	27	10	29	10	29	2	6	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües al calificar el comportamiento de sus colegas nacidos y crecidos en la ciudad, como orgullosos y creídos, señalan, en su mayoría estar en desacuerdo, con una cantidad de 10 docentes que representa el 29%, todos ellos de procedencia urbana, Otros 10 docentes que son el 29% están en una situación indiferente, y otra cantidad menor de 9 docentes con un 27% del total, están de acuerdo.

CUADRO No. 43

**AZÁNGARO : EN EL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR BILINGÜE
EBI NACIDO EN EL CAMPO Y RESIDENTE EN LA
CIUDAD PRIMA EL MODO DE SER HUMILDE.**

Actitud Profesorado	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Procedencia Rural	2	6	6	18	0	0	0	0	0	0	8	24
Procedencia Urbana	1	3	5	15	8	23	10	29	2	6	26	76
Total	3	9	11	32	8	23	10	29	2	6	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües opinan acerca del comportamiento de sus colegas nacidos en el campo y residentes en la ciudad, como un modo de ser humilde. En este aspecto, en su mayoría, están en desacuerdo, con una cantidad de 10 docentes que representa el 29%, todos ellos de procedencia urbana, y otro tanto, de 11 docentes, que son el 32% están de acuerdo, principalmente los de procedencia rural. Otra cantidad menor de 8 docentes con un 23% del total, muestran indiferencia.

CUADRO No. 44

**AZÁNGARO : EN LA PSICOLOGÍA DEL PROFESOR BILINGÜE
CONTINUA PRIMANDO EL MODO DE SER
RESERVADO “IMPENETRABLE, HURAÑO”.**

Actitud	Muy de acuerdo		De acuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesorado												
Procedencia Rural	0	0	0	0	3	9	5	15	0	0	8	24
Procedencia Urbana	1	3	15	44	5	15	5	9	0	0	26	76
Total	1	3	15	44	8	24	10	29	0	0	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües se manifiestan acerca de la psicología del profesor bilingüe que sigue primando el modo de ser reservado “impenetrable, huraño”. Al respecto, en su mayoría están de acuerdo, con una cantidad de 15 docentes que representa el 44%, todos ellos de procedencia urbana, y otro tanto de 10 docentes, que son el 29% están en desacuerdo en igual cantidad tanto de procedencia rural como urbana; y otra cantidad menor de 8 docentes, con un 23% del total, muestran indiferencia con respecto al tema.

CUADRO No. 45

AZÁNGARO : GUSTO DEL PROFESOR BILINGÜE EBI EN CUESTIÓN DE DANZAS FOLKLÓRICAS.

Profesorado Descripción	Procedencia Rural		Procedencia Urbana		Total	
	f	%	f	%	f	%
Las danzas con traje de luces	1	3	9	26	10	29
Las danzas autóctonas	6	18	12	35	18	53
Ambas	1	3	5	15	6	18
Total	8	24	26	76	34	100

Fuente: Encuesta etnonacional aplicado a la población magisterial bilingüe de la provincia de Azángaro.

Los profesores bilingües al manifestarse acerca del gusto que tienen sobre las danzas folklóricas, en su mayoría están a favor de las danzas autóctonas, con una cantidad de 18 docentes que representa el 53%, de los cuales 12 de ellos, son de procedencia urbana y 6, son de procedencia rural. Un número de 10 docentes que son el 29% están a favor de las danzas con traje de luces. Estos, principalmente, son docentes de procedencia urbana, y otra cantidad menor de 6 docentes, que hacen un 18% del total, están a favor de ambas danzas.

CONCLUSIONES

Primera. Los profesores bilingües quechua-español hablantes que aplicaron la EBI, durante el año escolar del 2004, en el ámbito rural de la UGEL - Azángaro, mantienen, por una parte, una relativa identidad étnica quechua, y, de otra, fluye en ellos, con mayor fuerza y en forma subyacente o manifiesta, una identidad étnica andina contemporizada, que históricamente se desarrolló en respuesta y oposición a la identidad criolla-occidental-urbana. Por tanto, los referidos profesores, como parte del mundo andino global, no obstante la presencia de los rasgos de inhibición, lo que hacen es asumir, defender y dar continuidad y elevamiento a esta forma identitaria espontánea, que salió a luz de las propias entrañas del mundo andino hace más de una centena de años. Para ellos, ir en contra de esta vía significa simple y llanamente retroceder hacia algo que la misma historia ya se encargó de componerlo de algún modo. En ese sentido, es factible inferir tangencial e hipotéticamente que el Ministerio de Educación no acertó en considerar que los profesores, por ser vernáculo-hablantes y/o pertenecientes a un determinado grupo étnico, asumirían con identidad y compromiso el desarrollo de la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural.

Segunda. Los profesores quechua-español hablantes de procedencia rural presentan una imagen y posición identitaria étnica andina contemporizada de nivel intermedio; la que es de carácter preponderantemente inhibida, en razón de que la competencia y actuación en los rasgos identitarios maternos y los rasgos

identitarios asimilados por los ancestros andinos, como producto de la contemporización espontánea, son de naturaleza interferida. En todo caso, la manifestación de esta identidad, dependerá del grado de invasión de la emoción negativa perturbadora a nivel del complejo de neuronas que tienen que ver con esta situación; dependerá, igualmente, del tipo de interlocutor, la presencia o ausencia de la afectividad y el mismo tipo de contexto; a este sector de bilingües y del profesorado bilingüe a cargo de la EBI, en un diálogo entre hispano hablantes “natos”, suele observársele callado, justamente por el temor o el riesgo a equivocarse y, por consiguiente, ser mal mirados por los criollo-occidentales cuya competencia en el habla del español es suficiente; en tanto del bilingüe no lo es en igual dimensión, pues, éstos aprendieron el castellano después de la lengua materna; su habla del español, por tanto, es lo que los lingüistas llaman el castellano bilingüe avanzado (Escobar, A. M.: 1986); eso los ubica como bilingües consecutivos. Lo ventajoso en estos profesores de procedencia rural es que, además de tener un conocimiento aceptable sobre el saber andino, presentan una competencia aceptable en el habla de la lengua materna quechua, y competencia, igualmente, en su forma de relacionarse con los padres de familia y la comunidad.

Tercera. Los profesores bilingües español-quechua hablantes de descendencia andina y de procedencia urbana, presentan una imagen y posición identitaria étnica andina de positivización contemporizada de nivel avanzado, de carácter preponderantemente desinhibida; pues, el modo de ser o la manifestación psicológica, su habla del español similar al del monolingüe hispano, y su práctica

cultural andina, entre otros, presentan suficiente competencia, por el mismo hecho de la coordinación con libertad relativa entre el pensamiento y la actuación. En las palabras de Noam A. Chomsky se diría que más o menos poseen tanto la competencia entendida como representación del sistema de reglas, y la actuación, entendida como la manifestación más o menos elocuente de la referida competencia, que existe como imagen o representación en la mente; el bilingüismo de este sector del profesorado es un tanto distinto en comparación a los de procedencia rural, pues, en principio, éstos son bilingües simultáneos, algunos y, otros, son bilingües consecutivos, o sea, aprendieron primero el español y después el quechua. Su competencia y actuación en la lengua materna quechua y el saber andino es insuficiente; pero su deseo, como manifestación potencial, es de dominar la lengua materna quechua y conocer el saber andino, pues va en el sentido contrario al de los de procedencia rural.

Cuarta. Los resultados demuestran igualmente que el profesorado bilingüe de procedencia rural, para encontrarse, hoy, en el nivel identitario étnico andino contemporizado, ha tenido que transitar por el camino de la choledad que no es sino el nivel inicial en la formación identitaria étnica andina contemporizada, y si es de procedencia urbana, han tenido que ser sus ascendientes. Se afirma que esta forma identitaria es de positivización contemporizada, porque así es percibida desde la óptica andina; en tanto, desde el lado criollo-occidental es visto, relativamente, subyacentemente, como una forma de manifestación indentitaria catalogada como peyorizada aún, similar a como lo fue el término indígena en tiempos pasados.

RECOMENDACIONES

Primera: Dar continuidad y desarrollo sistemático de la imagen y posición identitaria inicial, media y avanzada de la identidad étnica andina de positivización contemporizada de los bilingües vernáculo-español hablantes en general y de los profesores bilingües a cargo de la EBI, en particular. Lo que debe ocurrir no solamente a nivel de la Región Puno, sino a nivel de todo el país, debiendo formularse al respecto políticas claras por parte del Estado peruano, pero particularmente por parte del Ministerio de Educación y las instituciones formadoras de profesionales en la Educación.

Segunda: Realizar estudios específicos sobre el estado de la coexistencia asimétrica de los dos rasgos más importantes que definen la variedad identitaria de los peruanos: el psicológico-emocional y el lingüístico, para ver el grado de sustitución o desplazamiento de uno y otro rasgo y, correspondientemente, las implicancias de estos fenómenos en la imagen y posición identitaria de los profesores bilingües quechua-español hablantes a cargo de EBI, y de los bilingües en general.

Tercera: Se recomienda al Ministerio de Educación, a las instituciones formadores y/o capacitadoras de maestros, incorporar en el diseño de sus ECB y/o planes de capacitación correspondientes, las perspectivas de desarrollo de la realidad identitaria andina del profesorado bilingüe vernáculo-español hablante en el contexto de la realidad identitaria de la sociedad peruana en su conjunto.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo 1992 El proceso de aculturación. México.
- AIBAR RAY, Elena 1997 "Identidad y resistencia cultural en las obras de José María Arguedas" Lima: PUCP.
- ALBÓ, Xavier 1977 El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes. Documentos de trabajo N° 33. Lima: CILA
- ARRÓSPIDE DE LA FLOR, César 1985 Reflexiones sobre el cambio cultural en el Perú. Lima, Perú. Ed. CEP.
- ANSION, Juan 1986 "La escuela asustaniños, o la cultura andina ante el saber de occidente". Revista Páginas, Vol. XI, No. 79, Lima, Pags. 5-20.
- ANSION, Juan 1989 "Escuela e ideología del progreso en comunidades de la sierra peruana" En López y Moya (eds.). Pueblos indios, estados y educación. Quito: PEBI/MEC-GTZ.
- BRIGGS, L. T. 1986 Identidades andina y lógicas del campesinado. Lima, Perú. Ed. Mosca Azul.
- CAMARA, Barbachano 1986 "Los conceptos de identidad y etnicidad" en América Indígena. México: Libro de México S. A.
- CERA Bartolomé de las Casas 1987 Lengua, Cultura y Región: Diálogo y conflictos en el Sur Andino peruano. Cuzco: CERA Bartolomé de las Casas.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo 1975 "La morosidad" y sus implicancias en la enseñanza del lenguaje". En Varios: Aportes para la enseñanza del lenguaje. Lima: INIDE.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo 1983 Multilingüismo y Defensa Idiomatica. CILA de la UNMSM. Lima.

- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo 1983 "Panorama de la lingüística andina".
Revista Andina, año 3, núm. 2.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo 1987 "Multilingüismo y política idiomática
en el Perú" en Allpanchis XIX, 29/30.
- CUTIPA, Juan de Dios 1988 "Valoración del quechua por sus
hablantes". Tesis de maestría, UNAP.
- DEGREGORI, Carlos Iván, 1986 Indigenismo, clases sociales y problema
nacional.
- ENCINAS, J.A. 1986 Un ensayo de la escuela nueva en el
Perú. Lima: Imp. Ninerva. [1932]
Edición facsimilar.
- ESCOBAR, Alberto, José 1975 Perú ¿país bilingüe? Lima: IEP. Matos
Mar y Giorgio Alberti.
- ESCOBAR, Alberto, José 1979 "El problema de la lengua y la Identidad
nacional". En Perú: Identidad nacional.
Lima: CEDEP. Pag. 185.
- FLORES GALINDO, Alberto 1984 Aristocracia y plebe. Lima – Perú. Ed.
Mosca Azul.
- FLORES GALINDO, Alberto 1986 Europa y el país de los inkas: La utopía
andina. Lima. Ed. Instituto de Apoyo
Agrario.
- FLORES GALINDO, Alberto 1988 "Buscando un inca": identidad y utopía
en los Andes. Lima, Instituto de Apoyo
Agrario.
- GARCÍA, José Uriel 1973 El nuevo indio. Lima, Perú. Ed.
Universo. Vol. IV.
- GODENZZI, Juan Carlos 1987 "Variaciones etno-sociales del
castellano en Puno" en Allpanchis XIX,
9/30.
- GONZALES CARRE, E.
y GALDO GUTIERREZ, V. 1980 "Historia de la Educación Peruana" en
Juan Mejía Baca (editor) Historia del
Perú. Procesos e Instituciones. Tomo X.
Lima, Pags. 11-117
- GONZÁLES HOLGUIN, Diego 1989 VOCABULARIO DE LA LENGUA
GENERAL DE TODO EL PERÚ
LLAMADA LENGUA QUICHUA O
DEL INCA. Tercera edición. Impreso

en el Perú.

- JUNG, Ingrid 1992 Conflicto cultural y educación. El Proyecto de Educación Bilingüe-Puno. Quito: Proyecto EBI y Ediciones Abya Yala.
- KAPSOLI, Wilfredo 1980 El pensamiento de la Asociación Indígena. Cusco, Perú. Ed. D. R.
- KONSTANTINOV, F.V. s/f "El Materialismo Histórico". Editorial Grijalbo S.A.México.
- LEVI-STRAUSS, Claude 1985 La vía de las máscaras. México. Ed. Siglo XXI.
- LÓPEZ, Luis Enrique 1988 "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico" en L.E. López (ed.) Pesquisas en lingüística andina. Lima: CONCYTEC, UNA-P, GTZ.
- LÓPEZ, Luis Enrique 1990 Tengo una muñeca vestida de azul. En: Autoeducación, año, 14, Nº 10/11.
- LÓPEZ, Luis Enrique 1990 El bilingüismo de los unos y de los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En: Diglosia Linguo- Literaria y Educación en el Perú. Ballón / Cerrón-Palomino editores. Lima
- LÓPEZ, Luis Enrique 1988 LENGUAS EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE: EL CASO DE PUNO. Impreso en Lima.
- LOPEZ, Luis Enrique; 1991 "La educación bilingüe intercultural". Inés Pozzi-Escot y En: M. Zúñiga y I. Pozzi-Escot y L. E. Madeleine Zúñiga López (eds.) Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos. Lima: FOMCIENCIAS.
- MARIÁTEGUI, J.C. 1975 "Peruanicemos al Perú". Lima. Amauta Ministerio de Educación, Unidad de Educación Bilingüe Intercultural. Manual Práctico para el Docente de EBI PLANCAD-EBI. Lima. Julio .1997.

- MONTOYA, Rodrigo 1987 "Clase, nación y problema nacional. UNA.
- MOSCOVICI, S. s/f Psicología Social I y II.
- MOYA, Ruth 1987 "Hegemonía y contra hegemonía en la educación y cultura" en: Pueblos indígenas y educación I, 3.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN 1972 Política Nacional de Educación Bilingüe.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU s/f "no hay país más dierso". Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Compilador C.I. Degregori.
- POZZI-ESCOT, Inés 1990 "La discriminación étnico-cultural en la escuela peruana". En Amazonía Peruana. Lima, IXX/18.
- QUIJANO, Aníbal 1980 Dominación y Cultura: Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú. Lima, Perú. Ed. Mosca Azul.
- RENGIFO V. Grimaldo 2001 "Identidad Cultural" Pratec. Lima, Perú. Editorial CECOSAMI
- ROJAS ROJAS, Ibico 1982 "En torno a la oficialización de las lenguas quechua y aymara" en Aula quechua.
- TORERO, Alfredo 1974 El quechua y la historia social andina. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- UNESCO 1983 Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural. Vol. 1 y 2. México: UNESCO – III (Instituto Indigenista Interamericano). Editores: Nemesio J. Rodríguez, Elio Masferrer Kan, Raúl Vargas Vega. México.
- VYGOTSKY, Lev S. 1979 "Pensamiento y Lenguaje". Barcelona. Crítica.
- VALIENTE, Teresa 1988 "Las Ciencias Histórico-Sociales en la Educación Bilingüe". Puno, PEEB-P

A N E X O S

Relato Autobiográfico (Historia de su descendencia y situación étnica actual de Ud.)

- ¿Se siente usted de descendencia familiar indígena quechua?
- ¿Se siente usted indígena, cholo/a o andino/a, o es que está en proceso de conversión a “misti” / criollo, o ya se siente criollo / misti completo?
- ¿Con cuál de los dos grandes sectores conformantes de la nación peruana se siente identificado, con el lado del conjunto de la gente autóctona o con el lado de la gente criolla / misti? o ¿Es diferente su opinión?
- ¿Cuáles son los **factores** que influyen en la oposición a la Educación Bilingüe Intercultural por parte de algunos profesores y padres de familia?
- ¿Por qué los profesores dan mucho mayor importancia a la formación / revalorización del niño y joven andinos como seres humanos antes que la adquisición de conocimientos en sí?
- Dé Ud. una definición personal en torno a los siguientes términos: indígena, cholo/a, andino/a, misti, acriollado, criollo, peruano.
- Según las definiciones que dio ¿a cuál de esos estratos o grupos etnosociales pertenece Ud.?

Recomendaciones:

Debe apoyarse en los siguientes aspectos centrales. **En lo:**

- **Etnológico** (autovaloración de su origen y pertenencia étnica, y la valoración o no de los padres de familia de la comunidad y los alumnos del C.E. donde labora)
- **Territorial** (tipo de migrante: m. de antaño (ancestros); m. directo (Ud.) / m. estacional (Ud.))
- **Lingüístico** (valoración y nivel de dominio del quechua y del castellano)
- **Psicológico-cultural** (Cómo se autovalora psicológicamente // practica las costumbres andinas y las costumbres mistis?)

Nota. - Coloque un título a su obra maestra (autobiografía) que será un ejemplo para las futuras generaciones confiadas en sus manos.

• Datos personales:

1. Denominación, ubicación distrital y provincial de la institución educativa donde labora:

2. Edad: _____

3. Género: Masculino Femenino

4. Lugar de nacimiento: Medio rural Ciudad

5. Lugar de residencia actual: Medio rural Ciudad

6. Lugar de residencia en su niñez: Medio rural Ciudad

7. Edad en que aprendió el quechua: / Lugar:

8. Edad en que aprendió el castellano: / Lugar:

9.

EST. PROFESIONALES Y DESEMPEÑO DOCENTE	Profes. Docente	Universidad (Est. Regu.)	I.S.P. (Est. Regu.)	Titulado		Años de Servicio	Nivel	Condic. Laboral	Cap. EBI	
				SI	NO				SI	NO
De Usted:										
De su esposa(o)										

Observaciones:

A N E X O A

TEST RELATO OPINADO

No. 01

Azángaro: Cuevas Candia, Sixto, 2003

I.E.P N° 72593 de Orurillo.

HISTORIA DE MI DESCENDENCIA Y MI SITUACIÓN ÉTNICA

1. ¿Se siente usted de descendencia familiar indígena quechua?

Sí, porque mi familia tiene raíces de la descendencia quechua, andina y sureño.

2. ¿Se siente Ud. indígena, o es que está en proceso de conversión a misti/criollo, o ya se siente criollo/misti completo?

En realidad me siento andino porque soy orgulloso de haber nacido en la tierra de los incas, y declararme de esa descendencia, no me importa haber sido o ser de sangre europea.

3. ¿Con cuál de los dos grandes sectores conformantes de la nación peruana se siente identificado, con el lado indígena o con el lado misti? o ¿Es diferente su opinión? De acuerdo a las indagaciones que realice sobre mi descendencia o raíces de mi familia, mis apellidos paterno y materno son europeos (España y Portugal). A más de toda esta situación me identifico con el lado de la gente autóctona.

TEST RELATO OPINADO

No. 02

Ayaviri: Quispe Pari, Rosmery, 2004

I.E.P N° 70496 Santa Rosa.

MI REALIDAD ¡QUECHUA¡

Yo Rosmary Rocio Quispe Pari, de nacimiento juliaqueña en el año de 1974 del 04 de mayo.

Mis padres Domingo Quispe Vilca, juliaqueño de nacimiento y mis abuelos son del distrito de Caracoto ambos. Mi madre Irma Yolanda de Quispe, nacida en Arequipa y mis abuelos: Mi abuelo nació en el Distrito de Capachica departamento de Puno.

Mi abuela nació en Apurimac departamento del mismo nombre. Como podrá ver mis orígenes tienen mayor trascendencia al idioma quechua.

Y como hija que valoro el origen de mis padres y abuelos al mismo tiempo orgullosa de haber nacido en esta tierra calcetera que hasta mis días me acoge. Al mismo tiempo identificada con un grupo étnico al cual yo pertenezco. Y como tal siento por mis venas correr sangre quechuista.

Yo, mis padres y abuelos netamente quechuistas por ello yo hablo el quechua aun en mis sesiones de clase, porque jamás me dio vergüenza muy por el contrario, como docente de la especialidad de Lenguaje y Literatura, al manejar un 80% de mi lengua materna (quechua) me es satisfactorio saber, conocer y enseñar la riqueza que tiene al pronunciar como susurros frente a los demás, inclusive en una que otra vez me sentí mejor preparada que los demás.

Les narraré una anécdota: Yo cuando terminé el colegio mis padres me enviaron a Arequipa a estudiar en la Universidad Católica Santa María y me di cuenta de las grandes diferencias que existen entre una provincia y una persona nacida en un departamento, más aún por las formas de expresarse, vestirse y algunas otras cosas más. Una vez el profesor de Ciencias Sociales nos estuvo hablando de la cultura Tiahuanaco y en donde era muy jocoso y para amenizar hablaba el quechua en esa cultura y en uno de los momentos de la segunda clase se equivocó y yo como sabía el significado de lo que trataba de pronunciar yo le corregí al profesor y me sentí tan bien por que me sentí superior y mejor al profesor y el solo atinó a felicitarme, para mí fue una experiencia que nunca olvidaré.

Vengo laborando en el I.E.S. de Santa Rosa, todavía no he podido experimentar mucho sobre las diferencias étnicas, pero mi labor docente siempre será el de inculcar mi lengua materna y también lo hago, pero no con mucha frecuencia.

Es la percepción de mí misma que incluye la forma de pensar, amar y sentir y comportarse conmigo misma, ello permite diferenciarme como individuo construyendo mi identidad personal y al mismo tiempo me permite establecer adecuadas relaciones interpersonales. Involucra el sentimiento de autovaloración, respeto, seguridad y la convicción de sentirme competente, no me hace sentir menos el de ser de origen quechua, al contrario me siento orgullosa.

Con respecto a las costumbres, respeto las costumbres mistis pero la que más practico son las costumbres andinas, porque desde pequeña viví en ese entorno y me inculcaron a lo que es la fe para lograr una meta, ya que estas costumbres indígenas se realiza desde tiempos antiguos y por lo que se ve siempre dieron sus frutos, ante todo es imponer la fe en este tipo de actos.

TEST RELATO OPINADO

No. 03

Azangaro: Masco M.,Alejandro, 2004

I.E.P N° 72099 de Huayllacunca.

MI IDENTIFICACIÓN ETNONACIONAL DE MAESTRO

01. ¿Se siente Ud. de ascendencia familiar indígena quechua?

Soy de ascendencia familiar quechua, porque mis antepasados fueron netamente quechuas, y soy migrante reciente, vine de la comunidad de Huayrapata, donde la mayoría de personas son quechua-hablantes que aún conservan rasgos culturales de nuestros ancestros.

Refiriéndome a lo lingüístico puedo expresarme en quechua mas no teniendo dominio en la escritura, al respecto de la personalidad soy de ascendencia modesta tengo carácter humilde, susceptible y asequible, practico en menor cantidad las costumbres andinas como son:

- El techamiento de las viviendas.
- La fiesta de las alasitas.
- La fiesta de las cruces, etc.

Haciendo una reseña. Antes las identidades se construían de manera nítida con la pertenencia de los individuos a grupos claramente identificables con vínculos de parentesco y de vecindad perfectamente definido entonces importante señalar claramente de que manera se diferenciaban y oponían los grupos.

Sin embargo actualmente en el Perú los grupos no son fácilmente identificables, los vínculos de parentesco solo se definen cierto tipo de pertenencia, las personas se vinculan simultáneamente a esferas sociales distintas que tiene mas libertad para definir opciones como la elección de sus amigos y en especial la de su pareja.

Las identidades ya no se construyen como antes sobre la base de grupos corporativos que cubre el conjunto de vida de las personas en forma mas o menos homogéneas y estable, esta nueva realidad de la vida urbana moderna da lugar a muchos desconciertos y tensiones, pero es también portadora de enormes posibilidades para el desarrollo de la libertad humana (Neoliberalismo y modernismo).

En el Perú la etnicidad es una variable de estratificación social. Pienso que con la educación bilingüe intercultural que todo este desconcierto cambiará ya que esta propone formar sujetos bilingües con óptima competencia en su lengua materna y castellano posibilitando la identificación en su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas y a su vez la formación de valores.

02. ¿Se siente Ud. indígena o es que esta en proceso de conversión a “misti” o se siente “misti” completo?

Yo no me siento “misti” ni mucho menos en proceso de conversión a “misti”, soy una persona que es descendiente de quechuas pero por razones del modernismo y neoliberalismo no soy una persona netamente quechua solo se hablar quechua y no a la perfección.

Se supone que toda persona por lo natural debe ir de acuerdo con la modernidad y circunstancias como por ejemplo: Si supusiéramos que yo iría a una de las oficinas de la UGEL Juliaca con vestimenta de bayeta y ojotas a solicitar apoyo para mi centro educativo, estoy seguro que en la entrada me tratarían mal o de lo contrario no me dejarían ingresar a la oficina junto a los que visten con terno. No yendo muy lejos, en esta ciudad también existe la discriminación así como también en todo lugar entonces la razón por la cual uno debe ir de acorde con la modernidad y de acuerdo a las circunstancias aprendiendo a desenvolverse en todo lugar.

03. ¿Con cuál de los dos grandes sectores nacionales conformantes de la nación peruana se siente identificado, con el lado indígena o el lado “misti” o es diferente su opinión?

La opinión que tengo en cuanto al “misti” e indígena es de esos dos grandes sectores que se menciona no existen ya que esos adjetivos de indígena y “misti”, trajeron los españoles desde el momento de la conquista, pensaron que llegaron a la india no tenían ni idea que llegaron al Perú donde residían incas mas no así indios.

En el Perú no solo existen esos dos grandes sectores es un país pluricultural y multilingüe porque acoge a personas de la India, japoneses, italianos, árabes, alemanes, chinos con identidad originaria, son muchos y variados los aportes de todos ellos a las actuales costumbres y actitudes.

Por esta razón por encima de la dureza de la relación colonial y del racismo de allí deriva la sociedad peruana que se ha ido forjando también siempre en medio

de ambigüedades. Una cierta tolerancia por el otro, por quién es distinto y un cierto aprecio por diferentes formas de mezcla, y la discriminación racial.

Yo creo que una manera de luchar contra esta realidad es invertir el valor atribuido al estereotipo, convertir en positivos los rasgos despreciados.

TEST RELATO OPINADO

No. 04

Ayaviri: Huayhua Calla, Justina, 2004

I.E.P. N° 70509 de Paylla.

AUTOBIOGRAFÍA DE VILMA HUAYHUA CALLA

Mi vida inicia con el nacimiento de una niña un veintiséis de septiembre de 1966 en el hogar de la familia HUAYHUA CALLA, un hogar muy bien constituido por una pareja llamada Ramón y Leonarda quienes se conocieron en circunstancias de Trabajo, luego de conocerse deciden formar una familia iniciando su romance de acuerdo a las costumbres ancestrales, indígenas en donde el padre del hijo va a pedir la mano de la novia siempre cumpliendo con los rituales como el pago a la tierra, agradeciendo a los apus y pedir permiso a la tierra con el pago mismo, cumplido con este ritual mis padres recién se casan, y los que eligen a los padrinos son los padres de ambas parejas y determinan las fechas por conveniencia de ellos mismos, todo ello indica que tengo pertenencia étnica andino en vista que mis abuelos, también practicaban nuestros rituales, referente al aspecto territorial mi padre es procedente de Huancayo y por circunstancias de trabajo llegan al departamento de Puno y establecen su hogar en la ciudad de Ayaviri, provincia de Melgar del departamento de Puno.

Los padres de mi señora madre son procedentes del distrito de Juliaca, departamento de Puno, y también tienen descendencia indígena porque ellos siempre comentaban sobre las costumbres indígenas que hasta la fecha se sigue practicando.

Referente a las formas de comunicación, la forma que se comunicaban en mi hogar al menos con mis abuelos fue el quechua, es así que mi persona ha asimilado esa forma de comunicación y continúo practicando de esa manera me comunico con los demás, especialmente en nuestra provincia de Melgar.

Una vez que mi familia se a constituido llegamos a conformar una familia de 8 personas, quienes gracias al esfuerzo de mis queridos padres, ellos se esmeraron porque todos sus hijos seamos profesionales y cumplieron esa meta trazada porque de 6 hermanos 5 somos profesionales porque mis padres querían que sus hijos sean grandes y esa aspiración fue alcanzada ellos querían que seamos mas que ellos, porque ellos no tuvieron esa oportunidad de estudiar y ser profesionales.

Siempre dentro de mi hogar hubo unión familiar, solidaridad, apoyo mutuo y hemos vivido en mucha armonía respetándonos unos a otros y también respetando nuestras tradiciones, ritos y costumbres etc.

Respondo a las interrogantes:

1. Se siente usted de ascendencia familiar indígena ¿Por qué?

En mi hogar siempre hemos vivido dentro de un ambiente quechua y siempre hemos respetado nuestras creencias ancestrales y en la actualidad dentro de mi hogar también practico estos rituales del pago a la tierra, agradecimiento a los apus, a la santa tierra pachamama, adivinar los astros de acuerdo a lo que nuestro antepasados interpretaban y le dan su significado así mismo me considero de

ascendencia indígena porque en el medio que hemos vivido siempre a sido así porque mi persona a convivido en ese ambiente y también estoy inculcando a mis hijos gracias a todo, siempre nos ha ido bien.

2. ¿Se siente usted indígena o esta en proceso de conversión a misti, o se siente misti completo?

Yo siempre he practicado y valorado lo hermoso de nuestros antepasados, desde su historia misma, desde el origen del Tawantinsuyo el de Manco Capac y aquella gran mujer que fue ejemplo de valentía llamada Mama Ocllo quienes en defensa de su raza enseñaron todos sus sabios conocimientos a los integrantes de su nación finalmente ese gra ejemplo de valor hemos heredado de gente indígena, es así que, estoy totalmente de acuerdo con se defienda lo nuestro, tenemos que luchar por mantener lo nuestro pese al mundo globalizado que se vive no podemos dejar de lado que nuestra cultura desaparezca y tenemos que mantenerla para que se conozcan las generaciones que nos siguen.

3. ¿Con cuál de los dos sectores nacionales conformantes de la nación peruana se siente identificado, indígena o misti?

Naturalmente que soy orgullosa de mi raza y me siento identificada con la nación indígena, donde se vive con mucha honestidad agradeciendo siempre por todo lo bueno que nos ofrece la vida y vivir de esa manera en nuestra querida patria el Perú, frecuentemente dialogo mediante el quechua, porque quiero profundizar mi conocimiento sobre nuestra raza indígena y lo estoy logrando me siento mas identificada con esta gran nación que es nuestra y propia de nosotros.

Más allá del carácter étnico y lingüístico que ha predominado en nuestra cultura es que debemos combatir la pobreza, generar el desarrollo y construir la equidad en nuestro país.

Promover la revalorización de las lenguas y culturas indígenas, pero deberían también preocuparse por fomentar el respeto a las diferencias étnicas y culturales y combatir los prejuicios raciales.

La población de Puno es principalmente campesina y rural y por ello sus principales actividades son la agricultura y la ganadería. Como estas actividades están relegadas en la economía peruana, la población puneña sufre muchas consecuencias negativas en comparación con otras zonas del Perú (pobreza extrema, analfabetismo, falta de servicios básicos, mortalidad infantil elevada, etc.)

Asimismo en las zonas rurales de Puno se concentra una mayoría de monolingües quechuas o aymaras, los que han originado que se establezca una relación directa entre pobreza extrema, por un lado, y el campesinado por el otro.

practicar y defender nuestra cultura.

Como defensora de lo nuestro en la actualidad, lo que yo practico con mayor frecuencia es el pago a la tierra, constantemente, challo la tierra, para todo el año siempre hago pagar la tierra en agradecimiento por todo lo bueno que me ofreció ese año.

Así mismo practico en mis hijos lo que es el ánimo cuando ellos se asustan o se caen inmediatamente yo les llamo su ánimo para que duerman bien y no se asusten. Posteriormente, adornamos la casa en los carnavales, día de compadres, ahijados, todos santos, rituales a nuestro muertos etc. La característica de los

grupos indígenas frente al grupo hispanohablante es la posesión de una mayor creatividad. El hecho de desenvolverse en espacios más amplios y abiertos así como las carencias tecnológicas o de productos manufacturados, los obliga a ser imaginativos, frente a ello es el momento de reflexionar bastante y practicar la interculturalidad en todos los ámbitos y debe extenderse a toda la sociedad.

TEST RELATO OPINADO

No. 05

Azangaro: Cahuana Coaguila, Liceth Edyth, 2004 / Profesora de Educación Primaria,
Egresada UNA-P

MI AUTOBIOGRAFIA

Mi nombre es Liceth Edyth Cahuana Coahuila, tengo 24 años; nací un mes de julio de 1980 en mi querida ciudad de Juliaca. Mi padre es el señor Bonifacio Cahuana Cusi, natural de la provincia de Melgar de Ayaviri – Puno. Mi querida madrecita es la señora Julia Faustina Coaguila Mamani, natural de la provincia de Santa Rosa Melgar – Puno. Mis padres eran de condición humilde, pero no sentí vergüenza de eso, ya que al gran esfuerzo que hizo mi madre salimos adelante; tengo cuatro hermanos: Eloy, Amidey y Glenny y dos sobrinos a los que quiero mucho Xiomara y Franz.

A la edad de 11 años termine mi primaria en C.E.P. N° 71016 “Maria Auxiliadora”; y a los 16 termine mis estudios secundarios en el Colegio Nacional las Mercedes de mi querida ciudad. En 1998 ingrese a la universidad Nacional del Altiplano de Puno y termine mis estudios en el año 2002 como licenciada en Educación Primaria.

Mi paso por la capital

La primera vez que fui a la capital fue en el año de 1993, estaba tan emocionada por que era tan grande la ciudad que no me cansaba de observarla. Llegue a la casa de mi tía que vivía en el distrito de Magdalena del Mar. Pero muy pronto me tope con una

realidad que en ese entonces no entendía bien por mi edad; conocí a mis primos y mi tío. Ellos me trataban muy bien, pero un día estábamos jugando yo, mi primo y unos niños de esa ciudad y entonces me preguntaron de donde era ya que ellos nunca me habían visto entonces yo les dije que era de Juliaca y no conocían entonces les dije que soy de Puno, ha eres de la sierra y empezaron a reírse, yo me sentí muy triste ya que me decían en son de burla que era serrana; yo creía que esta palabra era mal y era por eso motivo de burla, no me gustaba que me digan serrana ya que me hacia sentir muy mal y fue una experiencia muy desagradable en ese entonces

casa de mis tíos y empezamos a platicar sobre la experiencia que viví cuando fui por primera vez a esa ciudad, y que sorpresa me lleve cuando mi propia familia me decía que era de la sierra en son de burla, yo estaba preparada y discrepe con ellos ya que ellos me decían que no podian comparar a un serrano con un costeño, ya que ellos eran superiores a nosotros. De pronto me empecé a reír de todo lo que me dijo mi tía ya que ella era bien serrana como yo, pero que ahora no se consideraba así por que ya vivía más de 28 años en la capital. Le dije que no había ninguna diferencia ya que todos éramos iguales y que la única diferencia que podía encontrar es que vivíamos en diferentes ciudades y con diferentes climas y que al final de cuentas éramos del mismo país con las mismas oportunidades y derechos y que no tenia por que discriminarme a mi ni a nadie por mas que sea de una comunidad ya que con eso demostraba que le faltaba un poco de cultura y de identidad con sus raíces y con nuestro país; y que por personas como ella nuestro país quedaba mal frente a otros países. Ella se molesto por todo lo que le había dicho, se que dentro de ella sabía que todo le que le había dicho era verdad y se retiro muy molesta. Yo no me volví a sentir mal como la primera vez cuando me dijeron que era serrana, es mas estaba

muy orgullosa de serlo y no me cansaba de decir que era de mi querida ciudad de Juliaca a todas las personas que me preguntaban.

Un día fui a una reunión con mis primas y me decían ellas que por favor dijera que era de arequipa a todas las personas que me preguntaran, ya que ellas habían comentado eso, para no contrariarlas les dije ya, pero a la hora de la hora yo no negaba de donde era es mas decía que era de Juliaca y no me creían por que me decían que generalmente la gente de ahí era muy sumisa y tímida, pero al final de la reunión todos sabían que yo era de la sierra porque les demostraba que hablaba el quechua y hasta me decían con mucho cariño juliaqueñita y muchas personas me decían que los de la sierra éramos personas muy trabajadoras y talentosas y yo me sentía muy orgullosa de eso, ya que ellos después de entablar conversación conmigo tenían otro concepto de las personas que provenían de la sierra.

Mi identificación como maestra

Soy migrante urbana y me considero de ascendencia indígena ya que mis abuelos y mis padres son de esta provincia (Ayaviri) y hablan el idioma quechua; me siento indígena ya que hablo el quechua, aunque no también pero me esfuerzo por aprender y mejorar cada día mas, es que ahora soy una persona profesional con un autoestima muy elevado y que no siente ninguna pena, ni mucho menos se siente menospreciada por tener raíces indígenas.

Me siento identificada con el lado indígena ya que hablo un quechua intermedio; practico algunas costumbres andinas como el challa y pago a la tierra.

ANEXO B

TEST RELATO INOPINADO

Nombre: María Yucra Amanqui

• TEST - RELATO INOPINADO N° 1

- 1.- ¿Se siente lid. de ascendencia familiar indígena quechua sí, porque mis antepasados hablaban quechua, y yo también, de niña aprendí el quechua, (L1), y L2 fui aprendiendo posteriormente que es el castellano, yo me siento muy contenta de haber sido de ascendencia indígena quechua.

- 2.- ¿Se siente lid. indígena, o es que está en proceso de conversión a "misti" o se siente "misti" completo?
Yo me siento indígena, no por el hecho que soy una profesional voy cambiar mi forma de ser, yo tengo mi autoestima bien formado y se como soy, adonde voy y que voy ha ser, y eso mismo yo como una buena profesional transmito a mis niños, esos valores que se están perdiéndose.

- 3.- Con cual de los dos grandes sectores nacionales conformantes de la nación peruana, se siente identificado con el lado indígena, o el lado misti o es indiferente su opinión?
de lado indígena, porque todas las personas somos iguales tenemos iguales derechos, según nuestra constitución política del estado, no por el hecho que una persona es misti es diferente o es grande, todos somos indígenas de alguna u otra manera y eso todos los peruanos debemos tomar conciencia respetándonos, retomando los valores que se está perdiendo, y debemos de hacer de nuestro Perú, una patria grande, con nuestras costumbres, con nuestra cultura porque el Perú es un país multicultural, multiétnico y plurilingüismo.

Fecha: 26 de Setiembre 2004

María Yucra Amanqui

Mi identificación etnonacional de Maestro

TEST-RELATO INOPINADO N° 2

- ★: Sí, porque mis padres y abuelos son quechua-hablantes de la zona norte del Dpto. de Puno o Región Puno, lo cual hace que yo también me sienta parte de la raza indígena quechua a pesar de haber nacido en la ciudad.
- ★: Sí, porque mi madre es de raza indígena, con costumbres andinas y quechua hablante por lo tanto mucho de sus rasgos y costumbres se me fue heredada y se convierte en mí en un motivo de orgullo.
- ★: Me identifico más con el lado indígena por mis costumbres habla y creencias, matizado desde luego con algunas costumbres de misti.

QUISPE BENAVENTE, NATIVIDAD

ello Identificación etnorracional

- 1.- Sí, soy de descendencia Quechua ya que mis ancestros Provenieron del lado andino, del cual me siento orgullosa, "Porque dicen lo nuestro Primero"
- 2.- ello es que me sienta indígena o misto, sino la sociedad misma donde vivimos te conlleva a los cambios que hay o pudiera haber. Pero siempre valorando lo nuestro. Primero.
- 3.- lo que identifica a nuestro país es el lado indígena por sus costumbres, mitos, leyendas, etc de nuestros antepasados.

Virginia Irene Yana Succasaca.

MI IDENTIDAD COMO MAESTRA

- Mi nombre es: Rina Beatriz Leizaola-Lima, soy profesora de educación primaria.
- Yo me siento muy feliz porque vivo en una cultura andina lleno de costumbres y tradiciones porque mis abuelos y mis padres tienen una ascendencia familiar indígena por tal razón me siento indígena.
- Yo me identifico con el lado indígena porque yo practico las costumbres de mi comunidad y de pueblo en que vivo.
- He migrado del campo a la ciudad por razones de estudio pero me establecí en el pueblo que es Syarini, pero siempre me me olvido de mis padres a visitar al campo en ciertas épocas del año por ejemplo en las vacaciones pienso me considero migrante Estacional porque también volví al campo en tiempo de chacra pero me gusta hablar el quechua y el castellano y también practico muchas costumbres y tradiciones de mi comunidad y de mi pueblo en que vivo así como el Ch'allakuy, Señalokuy, danza - k'aqcha et.

ANEXO C

Encuesta / Cuestionario sobre Identidad Etnonacional

CUESTIONARIO**❖ DATOS GENERALES****❖ LUGAR DE NACIMIENTO Y RESIDENCIA**

LUGAR DE NACIMIENTO	a) Comunidad Campesina	b) Capital de Distrito semi-urb.	c) Capital de Provincia
- De Ud.			
- De su padre			
- De su madre			
- De sus ancestros			

LUGAR DE RESIDENCIA			
- De Ud.:			
- Residencia Permanente			
- Residencia por Trabajo			
- de Sus padres			
- Residencia Permanente			
- Residencia por acogida familiar			

LUGAR DE RESIDENCIA EN SU NIÑEZ			
- De Ud.			
- De su padre			
- De su madre			

LUGAR Y GRADO DE ESTUDIOS	a) Comunidad Campesina	Grado de Instr.	b) Capital de Distrito	Grado de Instr.	c) Capital de Provincia	Grado de Instr.
- De Ud.:						
- Estudios primarios						
- Estudios secundarios						
- Estudios superiores						
- De su padre:						
- Estudios primarios						
- Estudios secundarios						
- Estudios superiores						
- De su madre:						
- Estudios primarios						
- Estudios secundarios						
- Estudios superiores.						

- ❖ Género : Masculino ; Femenino
- ❖ Edad:

❖ **USO IDIOMATICO:**

LENGUAS QUE APRENDIÓ	a)	b)	c)		d)
	Quechua	Castellano	Quechua	Castellano	Otras
- Ud. :					
- Lengua materna					
- Segunda lengua					
- Su padre:					
- Lengua materna					
- Segunda lengua					
- Su madre:					
- Lengua materna					
- Segunda lengua					
- Sus hijos:					
- Lengua materna					
- Segunda lengua					

- ❖ Edad en que aprendió a hablar bien el castellano:

- a) Primera infancia
- b) Después de 7 años
- c) Después de 11 años

- ❖ Valoricé Ud., a cada uno de los siguientes grupos sociales categorizados por los estudiosos de la sociedad peruana. Para esto utilice los signos positivos (+), negativo (-), neutro (0), según sea su apreciación.

- Grupo social indígena ()
- Grupo social quechua ()
- Grupo social runa ()
- Grupo social cholo ()
- Grupo social andino ()
- Grupo social acriollado ()
- Grupo social mestizo ()
- Grupo social criollo / misti ()
- Grupo social Colla ()
- Grupo social puneño ()
- Grupo social peruano ()
- Otras ()

- ❖ ¿Con cuál de los grupos mencionados a lado se identifica Ud.?
- ❖ Ud., cuando conversa con un bilingüe ídem a Ud., se identifica como:
- ❖ Cuando conversa con un criollo desconocido (discriminador), se identifica como
- ❖ ¿Cuál es el grupo social más discriminador?.....
- ❖ ¿Cuál es el grupo social menos discriminador?.....
- ❖ ¿Cuál es el grupo social NO discriminador?.....

- ❖ ¿Quién fue el primero en retirarse del campo y esta establecerse en forma definitiva en la ciudad? Elija una alternativa y mencione el tiempo de residencia.

- a) Sus tatarabuelos → Nº de años de residencia :
- b) Sus abuelos → Nº de años de residencia :
- c) Sus padres → Nº de años de residencia :
- d) El / La / Los / Las Familia → Nº de años de residencia :

❖ **Cuál es o fue la ocupación principal**

- | | |
|------------------------|------------------------|
| - De su padre : | - De su abuelo : |
| - De su madre : | - De su abuela : |
| - De su esposa : | |

❖ **¿Cuál de los dos sectores de profesores bilingües aplica de un modo aceptable la EBI?**

- a) Los nacidos y crecidos en el medio rural (urbanos en la actualidad)
- b) Los nacidos y crecidos en el medio urbano
- c) Ninguno de ellos

❖ **Actividad económica antes de ingresar al Magisterio**

- a) Actividad agrícola- ganadero
- b) Pequeño comerciante
- c) Artesano
- d) Otro ¿ Cual? :

- **Actividad económica complementaria actual de Ud.**

- a) Actividad agrícola – ganadero
- b) Pequeño comerciante
- c) Artesano
- d) Otro ¿Cuál? :

❖ **El profesorado bilingüe en general, en sus clases da mucho **mayor importancia** al logro de la **revalorización o positivización** del niño y joven indígena que al logro del conjunto de las capacidades de aprendizaje.**

- a) Muy de acuerdo.
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Muy en desacuerdo

Anota aquí tu observación:

.....

.....

.....

❖ **En el proceso de enseñanza – aprendizaje, el profesor bilingüe en general utiliza el **principio del “atipanakuy”** (el “a la gana – gana”)**

- a) Muy de acuerdo.
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Muy en desacuerdo

¿Algún añadido? :

.....

.....

.....

❖ **En honor a la verdad ¿Cuántas veces recibió capacitación docente en EBI?**

- a) 1 año
- b) 2 años
- c) 3 años
- d) Mas de 3 años

❖ **La EBI no funciona bien porque:**

- a) El profesorado bilingüe siente que la EBI no es una buena propuesta educativa para los escolares de las comunidades campesinas
- b) Hay una oposición de los padres de familia
- c) No hay profesores bilingües que hablen bien el quechua
- d) Falta información sobre la positivización / revalorización del hombre y la cultura andinos
- e) la planificación y ejecución en dos lenguas requiere mucho esfuerzo y tiempo
- f) Falta mayor capacitación

❖ **El profesor bilingüe que mejor aplica la EBI, es aquel que a nacido y crecido en el medio rural**

- a) Muy de acuerdo.
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni desacuerdo
- d) En desacuerdo
- g) Muy en desacuerdo

¿Algún añadido? :

.....

.....

.....

RASGO "RACIAL"

❖ Si volvieras a nacer ¿ qué color de piel te gustaría tener?

- a) Piel blanca
- b) Piel morena (trigueño)
- c) Piel negra
- d) Piel amarilla
- e) Piel mestiza

¿Por qué?

.....

.....

.....

❖ ¿Cómo se siente Ud., con respecto al rasgo físico indígena que ha heredado de sus padres?

- a) Plenamente conforme
- b) Conforme
- c) Ni conforme ni disconforme
- d) Disconforme
- e) Plenamente disconforme

Alguna aclaración?.....

.....

.....

.....

RASGO: PERTENENCIA ETNO-NACIONAL

❖ De los siguientes bloques de grandes personajes de la Historia del Perú ¿a quiénes admira Ud., más?

- a) Tupac Amaru, Pedro Vilcapaza, Tupac Katari.
- b) San Martín, Simón Bolívar, José Antonio de Sucre.
- c) Miguel Grau, Francisco Bolognesi, Andrés Bello, Céspedes.

❖ ¿Por cuál de las dos siguientes banderas siente mayor afecto?

- a) La bandera nacional roja y blanca
- b) La bandera del Tawantinsuyo
- c) Ambas

❖ Valorice Ud., a cada uno de los siguientes grupos sociales que viven en esta provincia de Para calificar utilice los signos positivo (+), negativo (-), neutro (0), según sea su apreciación.

- () La población campesina que permanece en su lugar de origen.
- () La población campesina que migró a otros lugares, pero retornó a su Comunidad.
- () La población campesina que migró a otros lugares y se estableció en las ciudades.
- () La población urbana misti / criolla residente en un distrito o capital de provincia.
- () La población urbana de descendencia indígena que ya no es quechua-hablante
- () La población urbana de descendencia indígena que todavía habla el quechua.

-
- () El profesorado urbano de EBI nacido y crecido en el campo.
 - () El profesorado urbano de EBI nacido y crecido en la ciudad.
 - () El profesorado urbano de descendencia indígena que sabiendo hablar el quechua lo niega.
 - () El profesorado urbano misti // criollo monolingüe castellano - hablante.

- ❖ ¿Cuál de los sectores de profesores mencionados en el punto anterior **discrimina más** al profesorado bilingüe y de EBI? Respuesta:
- ❖ ¿Cuál de los sectores de profesores mencionados en el punto anterior **discrimina menos** al profesorado bilingüe y de EBI? Respuesta :
- ❖ El profesor bilingüe o de EBI se ve obligado a negar u ocultar su lugar de origen y su habla de la lengua quechua, cuando conversa con un misti desconocido.

<ul style="list-style-type: none"> a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni acuerdo ni desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué?.....
---	--
- ❖ La posición del profesor bilingüe o de EBI, con respecto a la lengua quechua y la cultura andina, es de:
 - a) Renuncia aparente a la lengua quechua y mantenimiento y defensa de la cultura andina.
 - b) Mantenimiento y defensa de todos los rasgos de identidad maternos.
 - c) Adopción de la identidad criolla-occidental y no la identidad con los rasgos maternos.
- ❖ El profesor bilingüe o de EBI se siente orgulloso de ser descendiente del tronco social indígena.

<ul style="list-style-type: none"> a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni acuerdo ni desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué?.....
---	--
- ❖ Para construir una verdadera comunidad e identidad nacional peruana, cada grupo humano, o sea, los quechuas, los aymaras y otros deben procurar, cada uno:
 - a) Construir su Comunidad e identidad en forma particular.
 - b) Profundizar la unión entre todos los peruanos, principalmente, entre toda la gente autóctona oprimida y la gente misti también oprimida.
 - c) Duda.
- ❖ Según los PP.FF. , el profesor bilingüe o de EBI es un **misti** a quien no le interesa el progreso de los campesinos y sus hijos (los escolares)

<ul style="list-style-type: none"> a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni acuerdo ni desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué?.....
---	--

RASGO: MIGRACION

- ❖ ¿Alguna vez hizo de dirigente o es o fue miembro de alguna organización cultural o deportiva de sus paisanos o de la gente andina? Escriba el nombre de la organización.....
- ❖ ¿Cada cuánto tiempo vuelves a la comunidad de donde procedes?
 - a) Rara vez
 - b) Frecuentemente
 - c) Nunca

RASGO IDIOMATICO

- ❖ En forma franca ¿cómo calificas al modo como hablas la lengua :

QUECHUA

- a) Mal
- b) Regular
- c) Buena
- d) Muy buena

CASTELLANA

- a) Mal
- b) Regular
- c) Buena
- d) Muy buena.

- ❖ A la hora de hablar o escribir el castellano, fallas mayormente: 1) en la entonación, al hablar; y 2) en el uso de los signos de puntuación, al escribir.

- a) Muy de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni acuerdo ni desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Muy en desacuerdo

¿Por qué?.....

- ❖ La propuesta EBI es buena. Lo que malogra es la **inclusión del idioma quechua**, que la gente y los mismos profesores bilingües ya no quieren hablar.

- a) Muy acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni acuerdo ni desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Muy en desacuerdo

Escriba por favor un caso

- ❖ los profesores que hablan mal el castellano son **marginados por los mismos bilingües**.

- a) Muy acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni acuerdo ni desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Muy en desacuerdo

Escriba por favor un caso.....

- ❖ En vez de preocuparnos por perfeccionarnos en el habla y escritura quechua, los profesores bilingües o de EBI, deberíamos capacitarnos más en el habla y escritura del castellano.

- a) Muy acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni acuerdo ni desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Muy en desacuerdo

- ❖ El idioma que mejor expresa la nación peruana es :

- a) El castellano
- b) El quechua
- c) Duda.

❖ ¿ En qué idioma conversa Ud., (y si son 2 idiomas ¿Cuál prima?) cuando se reúne o conversa con:

Personas	a) Quechua	b) Castellano	c) Quechua- Castellano	d) Castellano- quechua
- los PP.FF.				
- Los niños (as) fuera del aula				
- Los niños (as) dentro del aula				
- Sus colegas bilingües				
- Los funcionarios de la USE o UGE				
- El capacitador de EBI				
- Sus parientes del medio rural				
- Sus compadres/ comadres del campo				
- El "paqu"				
- Su padre				
- Su madre				
- su esposa				
- sus hijos				

❖ En una entrevista, un profesor de EBI contestó de este modo: "Yo hago funcionar el quechua, en mis clases, sólo como apoyo oral. Lo demás es por gusto.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo ni desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

¿Qué observación hace Ud.?.....

.....

.....

.....

.....

RASGO CULTURAL - PSICOLOGICO

❖ En el medio urbano, el plato andino "mazamorra de quinua" es consumido con mucha prudencia, cuidándose de no ser visto por nadie que no sea la propia familia que vive en la casa.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo ni desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

Alguna aclaración?.....

.....

.....

.....

.....

❖ En la ciudad, el "ch'ullu" y sus variantes son utilizados solamente dentro de la casa.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo ni desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

Alguna aclaración?.....

.....

.....

.....

.....

❖ El profesor bilingüe o de EBI, antes de emprender una actividad importante, primero realiza el rito de pago a la pachamama y a los apus.

- Muy acuerdo
- De acuerdo
- Ni acuerdo ni desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- Muy en desacuerdo

