



Revista Iberoamericana de Educación

Número 16

Monográfico: Educación Ambiental y Formación:  
Proyectos y Experiencias

Datos Artículo

Título: La educación en castellano a poblaciones  
quechuas en los Andes peruanos

Autor: Néstor Godofredo Taipe Campos

Biblioteca Virtual

Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

---

# La educación en castellano a poblaciones quechuas en los Andes peruanos

Néstor Godofredo Taipe Campos (\*)

---

***E**l estudio analiza la práctica y las consecuencias de la acción política educativa del Estado peruano en poblaciones quechuohablantes. Los actores de la educación operan en escuelas rurales que tienen como lengua de enseñanza al castellano y están inmersos en programas diseñados de manera general para todo el territorio del país, sin considerar de manera real y efectiva que el Perú es heterogéneo geográfica, étnica y lingüísticamente. Por tanto, el niño cuya lengua materna es el quechua, desde el primer momento se enfrenta con una escuela castellana. Tal situación le provoca un triple trauma: psicológico, lingüístico y cultural. A lo anterior se suma que la escuela no enseña a transformar la naturaleza ni a potenciar la producción; no contribuye al análisis ni a la búsqueda de soluciones de los problemas locales y translocales; ni tampoco ha superado su carácter libresco, vertical. Además enseña para ser memorista, conformista y dependiente, mas no para la creatividad, la dirección ni la gestión.*

---

153

## 1. Introducción

Tomando como referencia de investigación la provincia andina de Tayacaja, este estudio tiene por objeto analizar, desde la perspectiva de la antropología educacional, la práctica y las consecuencias de la acción política educativa del Estado en la población quechuohablante de los Andes del Perú.

---

(\*) Néstor Godofredo Taipe es maestro en antropología social y en la actualidad ejerce como docente en la Maestría en Desarrollo Rural de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). Es autor de varios libros, ensayos y artículos científicos.

El conocimiento de que en Tayacaja, de 113.173 habitantes, el 82,1% es población rural y casi el total de ese porcentaje es quechuohablante con diversos grados de bilingüismo, me permitió partir de la siguiente inquietud: cuando el niño llega a las edades preescolar y escolar, éste no tiene la mente en «blanco», sino que ha venido atravesando por un proceso de socialización, internalizando los elementos de su cultura, de su lengua, de las normas y valores que rigen la vida de su sociedad. De ahí que nuestra pregunta de investigación haya sido: ¿cuál es la práctica real y cuáles son las consecuencias de la política educativa entre los quechuohablantes?

Las hipótesis de investigación fueron: 1) la acción política educativa es homogeneizante porque ignora o no considera el carácter pluricultural y plurilingüe de nuestra sociedad; y 2) los traumas lingüístico, cultural y psicológico en los educandos, además del fracaso de la educación rural, son consecuencias de la política y de la práctica educativa vigente, porque no consideran al medio real en el que operan.

## 2. La acción política educativa rural

Entre un concepto amplio de educación como proceso que vive el ser pensante en cuanto tal (Ooijens, 1989) y otro que la restringe a los meros procesos de enseñanza escolar, opto por afirmar, junto con Castles y Wüstenberg (1987), que *la educación es el nombre que damos a la formación planeada y sistemática de la conciencia*. En este sentido, para el sociólogo y en especial para el antropólogo, la educación constituye un proceso de mayor alcance que la mera educación escolar, englobando toda la enseñanza, oficial o no, cuyo resultado es la adquisición de saberes por el individuo, la formación de su personalidad y su socialización, es decir, su aprendizaje para acomodarse a vivir como miembro de una sociedad (Beals y Hoijer, 1969).

Sin embargo, es necesario ponderar que la educación, en su acepción formal, se confió gradualmente a instituciones especializadas, reemplazando paulatinamente a la familia. Por tanto, «la mayoría de la gente ha venido a entender por educación esa serie de actividades que se llevan a cabo en las instituciones oficiales de nuestra sociedad que llamamos escuelas, complementadas quizá con lecturas y conferencias oficialmente organizadas. Cuando discutimos los problemas de educación nos referimos casi siempre a los problemas que conciernen a las escuelas, colegios y universidades, o a cuestiones relacionadas con ellos, como la educación de adultos, la instrucción de los maestros y otros profesionales, y la educación vocacional» (Beals y Hoijer, 1969: 668-669).

En este sentido, la educación oficial rural, como un quehacer intencional, es una acción política más; por tanto, mediante ella «se trata de facilitar y reforzar ciertos aprendizajes en función de un determinado proyecto social al cual se adhiere» (Argumedo, 1987: 112).

Aun cuando la UNESCO todavía recomendó en 1953 que «el mejor medio para la enseñanza de un niño es su lengua materna...», igualmente en el contexto peruano tanto su Constitución Política de 1979 —que en su artículo 35º estipulaba que «el Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación en su propia lengua»—, como la Constitución Política de 1993 señala en su artículo 17º que «[...] fomenta la educación bilingüe intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país...», la acción política educativa en la provincia de Tayacaja y demás provincias andinas es homogeneizante, en el sentido de aplicar un diseño educativo elaborado para las ciudades y para ser aplicado también en regiones con diversidad de lenguas, culturas y ecologías.

Tayacaja comprende a la etnia de los *tayacaxas*, que estuvo primero bajo la influencia de Chavín (800 A. de C.), después bajo la de Warpa (100 A. de C. hasta 700 D. de C.), luego formó parte del imperio Wari (700-1100 D. de C.), más tarde de la confederación Chanca (110-1470 D. de C.), y, cuando esta confederación fue derrotada, terminó siendo sometida a la hegemonía inca.

Bajo la dominación hispana, Tayacaja perteneció a la intendencia de Huamanga. Después de la Independencia, en junio de 1825, fue reconocida como provincia de Huancavelica. Durante la república, hasta 1970, el sistema tradicional de haciendas predominó (con todas sus implicaciones de servidumbre, expansión, conflictos, etc.) en la estructura socioeconómica de la provincia.

Los poblados de esta provincia tienen sus fronteras con las etnias de los Asto, Huancawillca, Angara, Pocra y Huanca. Esta situación, aun tratándose de pueblos esencialmente agroganaderos, proyecta con claridad la diversidad étnica de la región; por tanto, proyecta también la diferencia de sus tradiciones, lenguas y dominios de espacialidad territorial. Tal circunstancia se repite a lo largo de los Andes peruanos.

La educación oficial en Tayacaja opera en el contexto demográfico y lingüístico siguiente: según el censo de población de 1993, de 113.173 habitantes, la población rural de la provincia es de 92.915 (es decir, el

82,1%) con relación a la urbana, que es de 20.258 (el 17,9%). El 73,3% de la población de 5 años o más tiene por idioma al quechua (INEI, 1994). Si tomamos en cuenta a los menores de 5 años, casi el total de la población rural es quechuohablante, con diversos grados de bilingüismo. Considerando analfabeta a toda persona mayor de 15 años que no sabe leer ni escribir, en Tayacaja se estimó, según el censo de referencia, que 19.930 (es decir, el 34,8%) lo son (INEI, 1994).

Por otro lado, de acuerdo con las estadísticas de 1992 de la Unidad de Servicios Educativos (USE) de Tayacaja, los indicadores cuantitativos de los actores y escenarios de la educación estaban constituidos así: 359 centros educativos, distribuidos en 46 de educación inicial, 275 de educación primaria y 38 de educación secundaria. En ellos estudiaban 31.309 niños y jóvenes, a razón de 1.241, 25.473 y 4.595 en inicial, primaria y secundaria respectivamente, para los que había 1.234 docentes, de los que 84 eran para educación inicial (75 sin título pedagógico y 9 con título), 747 para educación primaria (642 sin título y 105 con título), y 403 para educación secundaria (217 sin título y 186 con título). Ninguno de los profesores tenía adiestramiento para educación bilingüe e intercultural.

Sin embargo, la constitución de estos actores sociales y su escenario de acción no fue automática, sino se logró tras un proceso largo y penoso. El resultado de todas las entrevistas me condujo a que en ninguna de las haciendas tradicionales de Tayacaja había escuelas para los hijos de los campesinos. Los hacendados no permitían el acceso de sus *hacendarunas* (o campesinos de hacienda) a ese servicio.

A partir de 1970 empezaron a masificarse las escuelas primarias en los poblados del Ande, para lo que fue decisivo el desmoronamiento del sistema de haciendas tradicionales en la hegemonía rural. Ese proceso incluyó la ejecución de un conjunto de gestiones: desde la construcción del propio local escolar, hasta el funcionamiento de las escuelas como Centros Educativos de Gestión Comunal, en las que, durante dos o tres años, los comuneros asumían el pago de los profesores hasta que el Estado ordenara su respectivo reconocimiento.

La escuela debía permitir «abrir los ojos» a los campesinos andinos, lo que fue interpretado metafóricamente por Montoya como el paso de la *noche*, constituida por la cultura andina, al *día*, que representa el mundo occidental (es, pues, expresión del mito contemporáneo de la escuela). Este tránsito de un mundo a otro comienza con el aprendizaje de la lectura y significa progreso. «Saber leer es tener ojos». «Ser analfabeto es ser ciego». Al no saber leer se sienten sin ojos, habitantes de la noche (Vergara, 1982).

La escuela, como estrategia a largo plazo para los campesinos, está vinculada a la noción de progreso, en contraposición a su situación de *atraso*, y significa un medio de salir de la condición campesina, que es vivida como algo muy pesado y sufrido. El valor de la chacra ha sido sustituido por el valor del colegio, que permite acumular en la cabeza una riqueza que nadie se puede robar. Aun cuando la escuela ha sido incorporada a las comunidades como una suerte de *paquete* cerrado que se acepta sin saber lo que hay adentro, la educación escolar es considerada la mejor herencia campesina (Ansión, 1989).

A pesar de tratarse de sociedades eminentemente quechuohablantes, los actores de la educación operan en escuelas que usan el castellano como lengua de enseñanza, y están inmersos en programas diseñados de manera general para todo el país sin considerar de manera real y efectiva las particularidades de sus escenarios. Así, en Tayacaja no existe ni siquiera experimentalmente ningún programa de educación bilingüe ni intercultural. Al contrario, aun cuando hay profesores bilingües (por ser de extracción andina) en los centros educativos, el uso del quechua está prohibido y hasta reprimido. Por otro lado, las expresiones culturales locales, incomprendidas en su lógica y racionalidad, son objeto de burla, crítica y, a veces, de desprecio por parte de los agentes educativos, especialmente por aquellos que provienen de las ciudades y que son nomolingües castellanos.

### 3. Consecuencias de la política educativa

El niño andino de lengua materna quechua, desde su primer contacto, se enfrenta con una escuela rural que enseña en un idioma (el castellano) que no es su lengua materna, y le instruye en temas ajenos a su medio cultural, histórico y geográfico. Es fácil imaginarse que la escuela, con esa primera impresión, provoca en el niño un triple trauma: psicológico, lingüístico y cultural.

#### 3.1. Trauma psicológico

Es un trauma psicológico porque el niño empieza a interiorizar negativamente estereotipos de inferioridad que le marcarán durante toda su vida. El desprecio que los educadores expresan por la lengua materna, por los hábitos, patrones y valores locales, crea tempranamente en el niño sentimientos de temor e inseguridad. Las críticas a su lento proceso de aprendizaje y las burlas a las interferencias lingüísticas incrementan su sentimiento de dependencia, induciendo de por vida el desprecio a la

lengua y a la cultura autóctonas, como si se tratara de estigmas de los cuales quisieran liberarse mediante un proceso de desarraigo.

La interiorización de los estereotipos de inferioridad puede estar acompañada por la acumulación de resentimientos y frustraciones que desarrollan la «hipocresía estratégica» en los andinos, pero que al mismo tiempo pueden ser encausados por propuestas que les ofrezcan canales de desfogue a sus resentimientos y frustraciones.

### 3.2. *Trauma lingüístico*

Es un trauma lingüístico porque en la escuela se produce el primer choque entre el quechua y el castellano. Recordemos que la escuela intenta aparecer como el más importante medio de castellanización (Vergara y Valdivia, 1982). Se trata, pues, de un sistema educativo que no toma en cuenta que el niño en edad escolar ya ha estructurado su *lengua* (el quechua); por tanto, habla, piensa e incorpora conceptos, construye juicios y razonamientos en quechua. Siguán y Mackey anotaban: «[...] si el niño llega a la escuela hablando esta lengua, lo normal y lo eficaz es que la escuela, para comunicarse con el niño y para enseñarle, utilice, al menos en la primera etapa, esta lengua y no otra» (1986: 104).

Debía considerarse, como sugiere Pozzi-Escot, que el niño al comenzar su escolaridad ya posee el sistema fonético de su lengua y gran parte del sistema morfológico-sintáctico. Precisa la autora: «La escuela peruana 'tradicional' situada en las zonas rurales, fracasó rotundamente, puesto que el sistema que empleaba (enseñar en castellano que era la lengua materna sólo en el caso de los niños asistentes a escuelas situadas en las ciudades) se oponía flagrantemente a principios psicológicos, lingüísticos y pedagógicos elementales[...]» (Pozzi-Escot, 1972: 34).

¿Es correcto educar a los niños en un idioma desconocido o poco dominado por ellos? ¿Qué pasaría si a nosotros (castellanohablantes) nos enseñaran en «alemán» (idioma supuestamente desconocido por nosotros)? Ocurriría que no comprenderíamos a nuestros instructores, no asimilaríamos los conceptos, nuestro rendimiento académico sería bajísimo, y muchos abandonaríamos los cursos. En suma, la educación sería un fracaso. Este cuadro se repite en la educación en español a niños andinos quechuohablantes.

No se puede ignorar ni dejar pasar desapercibido que la lengua materna es el vínculo social e individual del niño, que es portadora esencial de todo su desarrollo psíquico y de su socialización, porque el desarrollo

emocional, social y cognitivo suficiente se realiza estrechamente ligado a la lengua materna.

### 3.3. *Trauma cultural*

Es un trauma cultural porque violenta la identidad cultural andina, creando un clima general de rechazo que a veces llega a la autonegación de su cultura, y le hace desear el abandono de ésta para liberarse de la estigmatización social (Escribens, 1972). Freire (1985) expuso también que puede haber mimetización de los dominados culturalmente. Los dominados se convencen de su «inferioridad», luego tienen deseos de parecerse a los dominantes: andar como ellos, vestir a su manera y hablar a su modo.

En efecto, al no considerar la cultura de los educandos, la escuela induce a «rechazar lo propio y a valorar lo ajeno», lo que, a su vez, desde la óptica campesina, significa el paso a las filas del «enemigo» (es el «mito contemporáneo de la escuela») (Ansión, 1995).

En otros lugares de los Andes hay todavía escuelas en donde los niños están obligados a quitarse sus trajes típicos todos los días antes de entrar a clases. Más aún, con el trato impuesto en la escuela por el maestro y el sistema educativo a los que él representa, directa o indirectamente se llega a que los niños se avergüencen de ser indígenas, rechazando sus raíces; por tanto, son inducidos al desarraigo con su identidad y su cultura (Montaluísa, 1988).

La escuela no parte del sistema de conocimientos que da orden, coherencia, integración y dirección a la acción de los miembros de la sociedad rural que los niños ya conocen y manejan parcialmente. Salomón Magendzo (1987) ya señalaba que todo hombre tiene un cuerpo de conocimientos. En efecto, cuando los niños andinos empiezan a asistir a los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEIs) y a escuelas rurales, no tienen la mente *en blanco*, sino que han pasado por un proceso de socialización, han adquirido conocimientos y valores propios de su cultura. Además, como señalan Herrera y Rey de Castro (1991), los niños portan el bagaje de sentimientos, contradicciones y expectativas que derivan de su hogar, proceso que se ha producido a través de la transmisión de una generación a la siguiente. De ahí que el niño, cuando empieza a ir a la escuela, ya tiene incorporados los rasgos, pautas y patrones de su contexto social. Los maestros no utilizan como recursos didácticos los elementos de la cultura y de la historia local para, más tarde,



poder introducir instrumentos de aprendizaje producidos por otras culturas (Zúñiga, 1988).

El fracaso de la educación rural se explica por la aplicación de un diseño elaborado para las ciudades, que no enseña a transformar racionalmente la naturaleza ni a potenciar la producción; que no contribuye al análisis ni a la búsqueda de soluciones de los problemas locales y translocales; que no ha superado cabalmente su carácter libresco y vertical; que enseña a ser memorista y conformista; que instruye para ser dependiente y no para la creatividad, la dirección o la gestión.

#### 4. **Una propuesta que, respetando los particularismos, contribuya a la globalización**

En el libro *Antropología: Proceso, mercado y perspectivas*, sostengo, junto con García y Orrego (1997), que en una sociedad como la peruana, con profundas diferencias culturales y lingüísticas, la antropología, desde los puntos de vista de la lingüística y la antropología social, ha contribuido al progreso del sistema educativo de las etnias en la selva y en la sierra del país. El Perú ha tenido diversas experiencias en relación con las lenguas vernáculas: la Selva, Cusco, Puno, Ancash, Ayacucho, Apurímac y Huancavelica.

Fue en una reunión indigenista en Pátzcuaro (México, 1980) donde se propuso la denominación de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), refiriéndose «a la opción que una cultura tradicional tiene para ampliar su acervo, incorporando selectivamente aspectos de la cultura occidental o de otras culturas» (Pozzi-Escot, 1991: 137).

Específicamente, la educación bilingüe es la *enseñanza en dos lenguas*, usando como instrumentos de educación la *lengua materna* de los educandos y una *segunda lengua*.

Mas toda lengua es expresión cultural, de manera que al enseñar una lo hacemos también de la cultura que se expresa a través de ella. Por esta razón es conveniente agregarle al concepto «educación bilingüe» el componente «cultural». Por ende, la Educación Bilingüe Intercultural es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas (Zúñiga, 1988).

La búsqueda de la calidad educativa de las minorías es posible mediante la introducción y ejecución de programas de EBI, que consolidaría la lengua materna del educando y luego haría que éste se desarrollara

con seguridad en la segunda. Así, la EBI contribuiría al proceso de construcción de la nación peruana y a la globalización de la cultura, sin negar las particularidades histórico-culturales. No obstante, la educación debe estar también articulada con la realidad de su contexto particular y global, debe contribuir a la solución de los problemas locales y translocales, a enseñar a transformar con eficiencia y sostenibilidad la naturaleza, a inducir la autoestima histórico-cultural-lingüística, a considerar y potenciar los conocimientos étnicos; debe ser, en fin, democrática y reflexiva para la creatividad, la dirección y la gestión (Taípe, 1995).

La antropología tiene una importante tarea que cumplir en la formación de una nación pluricultural y pluriétnica. Esta tarea será posible en la medida en que se supere, como sugieren Calderón y otros (1994), la negación y la exclusión del «otro» (de la mujer, del indio, del negro, del pagano, del mestizo, del campesino, del marginal urbano, etc.); por tanto, se trata de crear grandes consensos y que, dando apertura a la pluralidad del mundo moderno, las minorías nacionales asuman un rol protagónico de actores y sujetos sociales.

Para los tecnócratas modernizadores las minorías nacionales representan lo no moderno, lo arcaico, la reliquia folklórica. Los modernizadores liberales tienen por modelo el desarrollo lineal, y conciben la tradición como antítesis de lo moderno: no se puede ser moderno sino dejando de ser tradicional y no se puede ser universal sino dejando de ser diferente y particular (ver Giménez, 1994).

No obstante, en el mundo entero persiste la estratificación étnica y racial, habiéndose demostrado la inviabilidad de las teorías integracionistas y asimilacionistas, que implican el ingreso a otra cultura con el despojo —total o parcial— de la identidad anterior.

La crítica antropológica, a partir del conocimiento y la clasificación de las diferencias, introduce las variables de identidad y cultura, y reconoce la dinámica, la multidireccionalidad y la incertidumbre de la transformación sociocultural.

La construcción de la nación peruana debe ser un proceso dialéctico no dicotómico ni excluyente, en el cual todas las partes mantengan su identidad y cambien a la vez. Debe desarrollarse en posición de igualdad y respeto, sin despreciar ni considerar inferiores a las culturas ni a las lenguas subalternas.

La integración no debe ser unilineal en el sentido de que las minorías tengan que dejar de ser tales e integrarse en una sociedad ya definida, sino

que debe ejecutarse en el marco del derecho cultural, lingüístico y de otros niveles de la vida social y pública. Los derechos deben ser real y formalmente iguales. Pero también, como dice Lovisoló (1987), cuando hablamos de igualdad, simetría, horizontalidad, espíritu crítico, conciencia y libertad, nos referimos a una gran imagen mítica (la utopía).

## Bibliografía

- ANSIÓN, Juan. *La escuela en la comunidad campesina*. Lima, Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, Coed. M. de A., M. de E., FAO y COTESU, 1989.
- ANSIÓN, Juan. «Del mito de la educación al proyecto educativo», en *El Perú frente al siglo XXI*. Lima, Gonzalo Portocarrero y Marcel Valcárcel (editores), Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú, 1995.
- ARGUMEDO, Manuel. «Reflexiones en torno al trabajo educativo con campesinos», en *La producción del conocimiento en el medio campesino*, Santiago, G. Tapia (editor), 1987.
- BEALS, Ralph y HOIJER, Mary. *Introducción a la antropología*. Madrid, Aguilar, 1969.
- CALDERÓN, Fernando y otros. *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: Las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad*. San José, CEPAL, ONU, 1994.
- CASTLES, Stephen y WÜSTENBERG, Wiebke. *La educación del futuro: Una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista*. México, Nueva Imagen, 1987.
- ESCRIBENS, Augusto. «Monolingüismo y bilingüismo: Lengua vernácula y castellano con especial referencia al área andina», En *Primer seminario nacional de educación bilingüe del Ministerio de Educación*, Lima, Ministerio de Educación, 1972.
- FREIRE, Paulo. «La invasión cultural». En *Cultura y resistencia cultural: Una lectura política*, Hilda Varela (Comp.), México, Coed. Secretaría de Educación Pública/El Caballito, 1985.
- GARCÍA, Juan José, ORREGO, Amparo y TAIPE, Godofredo. *Antropología: Proceso, mercado y perspectivas*. Lima, Centro de Apoyo Rural, 1997.
- GIMÉNEZ, Gilberto. «Comunidades primordiales y modernidad en México», en *Modernización e identidades sociales*, Coord. G. Giménez y R. Pozas, México, Coed. UNAM, IIS, IFAL, 1994.
- HERRERA, Luis y REY DE CASTRO, Ximena. «Vida cotidiana y mundo interno del niño», en *Trabajo social y educación popular con niños*, Curso de educación a distancia, Módulo II, Lima, ELATS, 1991.
- INEI. *Censos nacionales 1993, IX de población y IV de vivienda. Departamento de Huancavelica. Perfil Demográfico*. Lima, Colección Análisis Censal N° 19, 1994.

- 
- LOVISOLO, Hugo. «Al servicio de nosotros mismos: Relaciones entre agentes y campesinos», en *La producción de conocimientos en el medio campesino*, G. Tapia (editor), Santiago, PIE, 1987.
- MAGENDZO, Salomón. «Comentarios» (a 'Conocimiento campesino y sujeto social campesino' de Rafael Baraona), en *La producción de conocimientos campesinos*, Gonzalo Tapia (Editor), Santiago, PIIE, 1987.
- MONTALUISA, Luis. «Comunidad, escuela y currículo». En *Educación bilingüe, comunidad, escuela y currículo*, Santiago, Coed. UNESCO, OREALC, 1988.
- OOIJENS, Jan. «Educación participativa e identidad cultural. La experiencia de un proyecto experimental en el Vaupés, Colombia», en *Pueblos Indios, Estados y Educación*, Luis López y Ruth Moya (editores), Lima, Coed. PEB-Puno, P-EBI-MEC-GTZ, P-ERA, 1989.
- POZZI-ESCOT, Inés. «La situación lingüística en el Perú». En *Educación*, Lima, Año III, N° 9, 1972.
- POZZI-ESCOT, Inés. «Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país», en *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*, Lima, M. Zúñiga y otros (editores), FOMCIENCIAS, 1991.
- SIGUÁN, Miguel y MACKEY, William. *Educación y bilingüismo*. España, Coed. Aula XXI, Santillana, UNESCO, 1986.
- TAIPE, Godofredo. *Cultura y educación en los Andes: Bases para la educación bilingüe intercultural*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Programa de Reforzamiento de la Enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad Peruana, 1995.
- VERGARA, Abilio. «La lengua: Situación y actitudes». En *Lengua y Sociedad: Lecturas*, Abilio Vergara (Comp.), Ayacucho, Universidad de San Cristóbal de Huamanga, 1982.
- VERGARA, Abilio y VALDIVIA, Gustavo. «Sociedad, cultura y lengua», en *Lengua y Sociedad: Lecturas*, Abilio Vergara (Comp.), Ayacucho, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, 1982.
- ZÚÑIGA, Madeleine. «Educación bilingüe». En *Educación bilingüe, comunidad, escuela y currículo*, Santiago, Coed. UNESCO, OREALC, 1988.