

Entre la ilusión y la desesperanza

Los sinuosos caminos hacia una Educación Intercultural Bilingüe en Tupe, una comunidad jaqaruhablante del Perú¹

Andrés Ramírez Trebejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

<andresrat@gmail.com>

A menudo se escucha decir a investigadores sociales, educadores y representantes del Estado, que la educación debe estar pensada *desde y para* las diversas realidades culturales del país. Ahora bien, esta premisa que es ética y moralmente aceptada por todos aquellos que creemos que las culturas en nuestro país merecen ser valoradas y aceptadas en su diferencia, no nos muestra la condición altamente compleja para llegar a establecer una educación *desde y para* las culturas indígenas, sean estas andinas o amazónicas. La razón quizá sea porque la sociedad está atravesada por un sinfín de relaciones y situaciones entre los actores sociales: relaciones económicas, exclusiones sociales, niveles de ciudadanía, entre otros, lo que trae como consecuencia que la educación no se adapte a la realidad cultural del país y más bien sea, que la realidad cultural que se adapte a la educación. Una educación que prima lo occidental, lo blanco, lo castellano y lo letrado.

Para atender precisamente a aquellos problemas que ha traído consigo la educación de las poblaciones campesinas o indígenas es que se pensó y ejecutó la educación bilingüe. Tenemos así que en 1972 se implementa la Política Nacional de Educación Bilingüe². Existe un intento de reorientar la educación asumiendo la diversidad cultural, aunque enfocado solamente

a poblaciones indígenas y con el fin de la enseñanza del castellano. A partir de esta política, se han ido modificando y rediseñando varias en los últimos cuarenta años hasta tener lo que conocemos como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Si bien se asume la interculturalidad como principio normativo para buscar resolver viejos problemas que dejó la educación tradicional que buscaba castellanizar y homogeneizar al «otro» culturalmente distinto, también hay límites y dificultades en su planeamiento y ejecución. Uno de ellos es, por ejemplo, que en poblaciones de habla vernácula no exista programas de EIB, lo que contribuye a que la lengua no se la utilice para la enseñanza y al practicarse menos, esta pueda desaparecer. Este es el caso de la comunidad de Tupe, población que posee un valor lingüístico muy importante, que su lengua es jaqaru, la cual está en un lamentable proceso de extinción. De este modo, haremos una mirada etnográfica a la educación de Tupe. Se verá el proceso que ha tenido Tupe en búsqueda de su reconocimiento por tener EIB.

Interculturalidad: conceptos y prácticas

En nuestro país se presenta una gran multiplicidad de formas de creencias, universos simbólicos, organizaciones, de lenguas, que se hace necesario diseñar

1 La primera versión fue expuesta en el XVI Congreso Peruano del Hombre y la Cultura Andina y Amazónica realizado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en octubre de 2009. Para esta versión con fines de publicación, se ha mejorado el texto, actualizaciones respecto a la búsqueda de la Educación Intercultural Bilingüe en Tupe.

2 Respecto a las políticas educativas sobre lenguas nativas que ha tenido el Estado en los últimos años, ver: Zúñiga y Ansión (1997: 31-37) y Zúñiga y Gálvez (2003: 310-328).

políticas desde el Estado que apunten a reafirmar y entretejer entre ellas diálogos que beneficien a los grupos sociales e individuos implicados. Sin embargo, para entender los procesos interculturales y los diversos problemas que tienen los pueblos indígenas o no indígenas en la educación, debemos partir de consideraciones primarias o paradigmas epistémicos que son referentes para analizar, entender y desarrollar la práctica intercultural en la educación. Es decir, considerar nuevas concepciones y relaciones con el «otro» desde una filosofía intercultural. Con ello se lograría una reconfiguración epistemológica, ya que cambiaríamos nuestro paradigma de entender los procesos interculturales tomados ya no desde una cultura en particular, sino remodelar la filosofía y las relaciones sociales teniendo en cuenta las otras culturas y llegando con ellas a un punto en común, como dice Fornet-Betancourt: «Se trata más bien de crear desde las potencialidades filosóficas que se vayan historizando en un punto de convergencia común, es decir, no dominado ni colonizado culturalmente por ninguna tradición cultural» (Fornet-Betancourt, 2001: 29).

Se podría configurar un paradigma intercultural que no tomase como modelo único de conocimiento e interpretación a la cultura hegemónica, sino que abra nuevas posibilidades de interpretación que tienen las culturas existentes, con su racionalidad válida y legítima que pueden articularse. Por ello, se hace «... elemental darse tiempo para comprender y apreciar al otro, para percibirlo como sujeto que interpela desde su ordenamiento o relación con la historia, el mundo y la verdad, y poder así hacerme cargo de su interpretación en el sentido de una invitación a entrar en el proceso de comunicación intercultural» (Ibíd.: 52).

Por tanto, sería pertinente asumir a la interculturalidad como forma para intentar mejorar las relaciones entre los diversos grupos humanos y culturas, ya que se apuntaría hacia un diálogo como herramienta de resolución de conflictos. Esta es precisamente una de las características que se reconoce de la interculturalidad, su apuesta dialógica desafiante que es una alternativa liberadora (De Vallescar Palanca, 2011: 125-127). Se constituye, por tanto, como una pieza clave las relaciones entre culturas y sociedad civil con el Estado (Ilizarbe, 2002), que debe pensarse, asumirse y practicarse como un principio normativo en tales relaciones, pues «Entendidas de ese modo, la interculturalidad implica la actitud de asumir positivamente la situación de di-

versidad cultural en la que uno se encuentra» (Zúñiga y Ansión, 1997: 15).

Esta forma de reorientar las relaciones sociales a partir de la interculturalidad, primero desde la filosofía intercultural, nos abre un panorama de comunicación y diálogo entre culturas, ya que estas son entendidas desde racionalidades análogas y no hay razones para sostener la inconmensurabilidad cultural; y segundo, a partir de la política cultural, que orienta a los actores sociales hacia la interculturalidad, es que podemos vincularlo hacia la educación.

En el campo educativo, se tiene actualmente ya el reconocimiento y aceptación, por lo menos a nivel de discursos y políticas, que la educación del Perú debe ser intercultural. Como lo reafirma la Política Nacional de Lenguas y Culturas del Ministerio de Educación, donde se dice que efectivamente «la educación de todos los peruanos, en los diversos niveles y modalidades debe ser intercultural» (DINEBI, 2002: 10). Por tanto, el proyecto educativo toma esta orientación constituyéndose como educación intercultural, pues parte de la diversidad cultural, la apertura al diálogo, a la enseñanza en la lengua y cultura local. Sin embargo, en la implementación en realidades rurales y urbanas, hay varios aspectos a considerar, los cuales muchas veces genera que haya límites y dificultades en su ejecución. De este modo, Zúñiga y Ansión (1997) apuntan en distinguir dos niveles en la educación intercultural: el de contenidos o diseño curricular, por un lado, y las relaciones entre los agentes educativos (alumnos, maestros, autoridades), por otro. Para estos autores, es necesario integrar ambos niveles para la planificación de los programas de educación intercultural a todo nivel, pues, de lo contrario, se generarían vacíos y dificultades en la implementación de los programas.

Para el caso de comunidades andinas y amazónicas, Ames (2002) encuentra que la educación intercultural si bien genera beneficios sociales, como la democratización de la educación y una mejor posición frente al mercado, también hay límites que se enmarcan dentro de los contenidos y la calidad del servicio. En cuanto a los contenidos, se refiere a que la cultura particular sigue siendo dejada al margen por consideraciones socialmente menos válidas. Por ello, para la autora, se necesita hacer transformaciones en cuanto a los contenidos, la forma en que estos son explicitados y las relaciones que se establecen al interior del espacio educativo para incorporar la interculturalidad en la escuela. Por el otro aspecto, el de la calidad, la escue-



la rural sigue teniendo carencias de recursos, en tanto que los materiales, la infraestructura y el mobiliario son deficientes.

Pero el aspecto que más se considera para la educación intercultural es, sin duda, la lengua materna sea cual fuere, ya que a través de ella se expresan pensamientos, formas de vida y la comunicación de una sociedad, la cual tiene relevancia para la educación. Esta importancia de la lengua materna en políticas de educación bilingüe ha logrado establecerse actualmente como la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), lo que muchas veces se asocia como iguales pero conviene diferenciarlos uno de otro.

Al respecto, Virginia Zavala (2003) esclarece ambos conceptos diferenciándolos desde el lugar de donde se enmarque la dimensión cultural en la educación y su relación con la lengua. Así, plantea que la EBI no necesariamente tiende a ser intercultural y se enmarca dentro del bilingüismo, en la medida que se prima al aspecto lingüístico en la enseñanza de la lengua materna, pero se obvia el aspecto social y cultural de la educación, llegándose incluso a dar casos donde solamente se toma la lengua vernácula para transmitir valores y conocimientos occidentales. Si bien la EBI descansa en postulados *lingüísticos* —que señala que la lengua materna es portadora de saberes—, *socioculturales* —que sostiene que la lengua materna es la base para la socialización—, y *pedagógicos* —que indica que mediante la lengua materna los niños construyen sus aprendizajes—; son postulados descontextualizados y funcionan en el plano teórico, ya que en la medida que no se los piense desde los lugares donde se implemente la EBI dichos postulados no se cumplirán. Por otra parte, en la EIB lo bilingüe se desprende de lo intercultural. Así, no sólo se considera a la lengua materna para la enseñanza, sino todos aquellos conocimientos e idiosincrasia que la sociedad puede aportar para los programas EIB.

Por lo tanto, el concepto de interculturalidad aplicado en el sector educativo, con los programas de Educación Bilingüe Intercultural o los de Educación Intercultural Bilingüe, se encuentran orientados a establecer nuevas formas de entender y practicar la enseñanza desde la cultura local, la lengua vernácula y considerando también las diferencias socioeconómicas de los actores involucrados. Sin embargo, también encontramos realidades donde aún no se implementan programas de tipo EIB. Y es aquí donde llegamos a nuestro caso de

estudio, que es la comunidad jaqaruhablante de Tupe en Yauyos, en donde, pese a poseer una lengua andina y características culturales particulares, no han llegado a tener un programa EIB, lo cual hace reflexionarnos respecto a las políticas de reconocimiento del «otro» cultural en materia educativa.

Tupe, la comunidad jaqaru en el Perú

La comunidad Tupe se halla ubicada en la serranía de Lima provincias, a una altitud de 2 850 msnm. Políticaicamente constituye un distrito que tiene el mismo nombre, creado en el año 1936, pertenece a la actual provincia de Yauyos. Según el Censo Nacional del año 2007 posee una población de 655 habitantes: 319 hombres y 336 mujeres. Al interior de este distrito funcionan dos comunidades tradicionales: la de Tupe y la de Aiza, que controlan sus propios territorios. La comunidad campesina de Tupe fue reconocida en 1939, en la actualidad cuenta con alrededor de 80 comuneros activos y tiene como anexo al poblado de Colca, en la margen izquierda del río Tupe. La comunidad campesina de Aiza, posee un aproximado de 50 comuneros activos. Esta comunidad se creó en 1968, independizándose de la comunidad campesina de Tupe.

Esta comunidad fue definida por los antropólogos, desde fines de la década de los cuarenta y comienzos de los cincuenta, como el único centro del área cultural del *Kauke* —llamado así por aquel entonces—, que mostraba supervivencias del mundo prehispánico, tanto en la forma de producción, la organización social, la cosmovisión y principalmente la lengua. Se registró un importante material que fue base para una serie de publicaciones que mostraban las características de esta área o «relicto cultural» del *jaqaru* en el Perú (Matos Mar, 1949, 1951 y 1956; Ávalos, 1951; Delgado, 1965).

La población se dedica enteramente a la ganadería y la agricultura. La ganadería está constituida por la cría de ganado vacuno, ovino, caprino, que son propiedades de familias comuneras y de criaderos particulares. Del ganado vacuno extraen cuero y leche para la elaboración del queso, que son comercializados en Cañete y Lima. Del ganado ovino, que también crían preferentemente en los pastales comunales de puna, aprovechan lana, cuero y carne, y las comercializan también en pie. El otro tipo de ganado, los camélidos sudamericanos (llamas y alpacas), se pastan en la puna (4 500 msnm) y están bajo el resguardo de la empresa comunal, dependiente de la comunidad de Tupe. De

este ganado se extrae lana de diversos tipos y calidades, que son vendidas a Huancayo y Lima. La agricultura, por otra parte, constituye la principal fuente económica y productiva de los pobladores de esta comunidad. Se produce mayoritariamente para el consumo familiar, destinando una pequeña parte de la producción para la venta fuera de Tupe. Se cultivan papas, ocas, camote, habas, maíz, de acuerdo a las altitudes de sus tierras de cultivo y en los últimos años se están sustituyendo por frutales, que anteriormente se producía solamente en la comunidad de Catahuasi y en el anexo de Colca, situados en cabeceras de costa. Se sigue trabajando la tierra basado en lazos de parentesco y la reciprocidad, tanto para la siembra como la cosecha, y se utiliza la tecnología tradicional del arado andino, conocido por ellos como la *Txajlla*.

Tupe, pese a su tradicionalidad en sus formas de producción y manifestación cultural, se encuentra en una situación de pobreza y exclusión. Se halla en el quintil dos del Mapa de Pobreza³, que indica que es uno de los distritos más pobres, no cuenta con servicios básicos como agua y desagüe, falta de vías de comunicación como una carretera, que pese a los esfuerzos aún no conecta al distrito con el resto de la provincia, falta de una mejor educación que tenga en cuenta la condición de pueblo bilingüe. Sumado a ello, desde hace algunos años se vivió en Tupe una situación conflictiva, entre la comunidad campesina y el gobierno distrital, debido a la permanencia en el cargo del exalcalde distrital, acusado de corrupción y poca gestión municipal, que terminó en una revocatoria, lo cual significó un proceso de lucha por reconocimiento político y social ante el Estado, debido a las prácticas no democráticas que suelen reproducirse en ámbitos rurales (Ramírez Trebejo, 2010).

Actualmente Tupe se encuentra definido por formas tradicionales de organización y producción, pero dentro de relaciones sociales, económicas y políticas, que van con lo regional, nacional e internacional; tanto por la migración constante, el consumo tecnológico y, sobre todo, por acciones colectivas para establecer derechos ciudadanos, como la lucha por tener educación intercultural bilingüe y prácticas democráticas al interior del distrito.

Una característica muy importante y que identifica a este distrito es, sin duda, la lengua jaqaru, pues

es el único distrito en el Perú donde aún existen hablantes de esta lengua. Según el Mapa Etnolingüístico del Perú 2009, el jaqaru tiene 1 200 hablantes. Considerando a los hablantes que viven en el distrito y sus anexos, y los migrantes de Lima, Cañete y Huancayo, principalmente. En sus dos anexos distritales (Colca y Aiza) se habla la lengua, sin embargo, cada día es más notoria la ausencia en el espacio público, sobre todo por los jóvenes y niños. El jaqaru se reduce a los ambientes privados y es hablado principalmente por las mujeres, sobre todo las ancianas. Tupe se constituye como un pueblo bilingüe, donde se utiliza el castellano en la comunicación de las actividades económicas, sociales y en la escuela. El jaqaru lo escuchamos principalmente en los hogares, donde es muy común ver que la mujer habla en jaqaru y el varón contesta en castellano; también se escucha en algunas discusiones o simplemente cuando no se quiere que se sepa lo que se hablan entre pobladores.

Según Hardman (1983[1966]) el jaqaru pertenece a la familia lingüística Jaqi, de la cual es parte también en la actualidad el aimara y el kawki. La desliga de la familia lingüística del quechua y le confiere una autonomía propia, diferente a aquellos investigadores que planteaban que el jaqaru era un dialecto del quechua o del aimara. Como dice ella respecto a su investigación en Tupe:

La meta de esta investigación ha sido el descubrimiento de la estructura de la lengua, permitiendo que los datos lingüísticos dicten la forma de la descripción. En otras palabras, la finalidad ha sido la de describir el jaqaru en sus propios términos como sistema autóctono. Se ha procurado, en cuanto fuera posible, evitar cualquier preconcepción que diese un análisis forzado (1983: 30).

La familia Jaqi o Proto-Jaqi (del cual se desprenderán más adelante el jaqaru, aimara y kawki) tiene presencia en la integración Wari (500-1000 d.C.) expandiéndose desde los Andes Centrales hasta el Altiplano peruano-boliviano, diciendo así que «las lenguas Jaqi tendrían su origen en la región serrana del sur central, entre Nazca y Arequipa» (2004b: 15). De esta expansión y dado los procesos históricos sucedidos posterior a Wari, se configura la presencia de las tres lenguas Jaqi en los Andes. Reduciéndose el jaqaru y kawki a la pro-

3 Mapa de Pobreza Distrital de FONCODES 2006, con indicadores actualizados con el Censo del 2007. Se detalla que Tupe se encuentra en el quintil 2, en donde posee el 100% de población sin agua y sin desagüe; el 45% sin electricidad, el 23% mujeres analfabetas y con una tasa de desnutrición de niños de 6 a 9 años en un 49%.



vincia de Yauyos. Hardman sostiene que el idioma que se habla en Tupe es el jaqaru, a diferencia del kawki que es hablado en el poblado de Cachuy, el cual por muchos años se ha confundido como la lengua hablada en Tupe. Además, explica que los propios tupinos llaman a su lengua jaqaru, mientras que los cachuinos lo llaman kawki. La confusión de llamar kawki al jaqaru por muchos años ha sido porque se preguntaba siempre en castellano a los pobladores: «¿Qué lengua hablas?», y estos contestaban «kawki», a diferencia de preguntar en jaqaru —como ella lo hizo— «Quwas arкта» (¿Qué lengua hablas?), contestando «Jaqarw arkt'a». Como ella dice: «La palabra 'kawki' en jaqaru, quiere decir 'donde'. No es el nombre de la lengua. La lengua se llama JAQARU» (Hardman, 2004b: 8).

El jaqaru al pertenecer a la familia lingüística Jaqi posee su propia estructura gramatical. Según Hardman (2010a), el jaqaru tiene 36 consonantes y 3 vocales cortas y largas. También cuatro personas nominales y siete pronombres que representan a estas personas. Se hace distinción entre pronombres para humanos y no humanos. Como se aprecia en el cuadro:

Pronombres para humanos-Jaqaru	Castellano	Pronombres para no humanos-Jaqaru	Castellano
Na	«yo», «nosotros que no te incluye a ti»	aka	«esta», «este», «estas», «estos», esto
Juma	«tú», «vosotros, usted, ustedes»	Uka	«esa», «ese», «esas», «esos», «eso»
Úpa	«ella, él, ellas, ellos»	K''uwa	«aquella», «aquel», «aquellas», «aquellos», «aquello»
jiwsa	«nosotros, tú y yo con o sin otras personas»		

Por otro lado, Alfredo Torero (2002) menciona que el jaqaru pertenece a la familia lingüística Aru — en su terminología y en contraposición a la familia Jaqi de Hardman—, el cual alberga al aimara en el sureste del Perú y noroeste de Bolivia, el cauqui o jaqaru en Tupe, sus anexos y el pueblo de Cachuy en Lima. Para el autor, el cauqui de Cachuy y el jaqaru de Tupe vienen a ser una sola lengua que pertenecen a la familia Aru. Por el grado de dialectización del jaqaru en un espacio tan pequeño como Tupe, a diferencia de lo que ocurre con el aimara que tiene presencia en Perú, Bolivia y Chile, permitió —según el autor— que Hardman

viese dos lenguas diferentes al distinguir entre el kawki y el jaqaru.

Para Hardman, las poblaciones de Tupe reconocen al jaqaru como su lengua, mientras en Cachuy reconocen al kawki. Para Torero, el nombre más apropiado que debería de tener esta lengua sería el yawyu, porque fue el pueblo históricamente más poderoso de la región. En cuanto a la familia, el nombre debe ser, el cauqui-aimara o yauyo-aimara. Según él, debe ser una forma de honrar la memoria de los pueblos, Yauyos y Aymaras. Sin embargo, para el autor es mejor colocar el nombre de Aru como sinónimo del cauqui-aimara. Critica la postura de Cerrón Palomino, quien plantea llamar a toda la familia lingüística como Aymara, en donde el jaqaru sería una variante. Ello se ve, por ejemplo, con el subtítulo del libro de Neli Belleza (1995), donde se coloca al jaqaru como «Aymara tupino», a pesar de reconocer que el aimara no tiene ninguna significación para los hablantes de jaqaru, a diferencia de kawki, que es la forma cómo los tupinos llaman en castellano a su lengua.

Esta obra de Belleza (1995) es un vocabulario «Jacaru-Castellano, Castellano-Jacaru», editado por el Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas y presentado por Cerrón Palomino. En este texto se hace una recopilación léxica del jaqaru y del kawki, con el que: «es posible aclarar ahora algunos aspectos que estaban oscuros en el análisis sincrónico de la lengua [...], así como también replantear algunos problemas relacionados con la reconstrucción de la lengua ancestral [...]. Pero también, de otro lado, es posible zanjarse de una vez por todas el pseudoproblema derivado del afán por mostrar como dos 'lenguas

diferentes' aquello que, en verdad, no son sino dos variedades de una misma lengua: el jacaru y el cauqui, miembros supervivientes del aimara central. Así lo demuestran no sólo el material léxico ofrecido, que incorpora las variantes registradas en el cauqui, sino también el análisis gramatical practicado al corpus léxico presentado» (Cerrón Palomino, en: Belleza, 1995: 12-13).

Para Cerrón, el jaqaru y el kawki son dialectos del aimara, denominándose «aimara central». Esta tesis es cuestionada por Martha Hardman en todas las publicaciones o conferencias que realiza, quien

ha dedicado muchos años de su vida y hablar fluidamente el jaqaru, además de —según ella— recoger las informaciones de primera fuente y desde los propios pobladores, plantea que son lenguas hermanas, pertenecientes a la misma familia, pero autónomas y no dialectos del aimara.

Caminos sinuosos por una EIB en Tupe

Cuando hacemos referencia a la educación en la comunidad de Tupe, se encuentra que existen varios aspectos que están íntimamente relacionados: la lengua, la familia, la identidad, las políticas educativas del Perú, entre otras. Al ser el único distrito en el Perú donde se habla el jaqaru plantea necesidades educativas propias para atender a esta característica lingüística y cultural que posee. Dentro de ellas, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una alternativa a la cada vez mayor pérdida del habla de la lengua en el distrito. Aprender a escribir su lengua, que hasta el momento se mantiene únicamente por la oralidad, resulta importante no solo para los niños y jóvenes, sino también para todos los hablantes, quienes tendrían la posibilidad de mantener su lengua mediante la escritura. De este modo, se encuentra que han existido varias iniciativas para implementar programas de bilingüismo, que van desde décadas anteriores por la presencia de la lingüista Martha Hardman en Tupe, hasta acciones e iniciativas más actuales. A continuación se hace una etnografía de estos procesos que he nombrado como «caminos sinuosos» por la EIB en Tupe, ya que como el lector apreciará a continuación, ha estado lleno de avances, retrocesos, ilusiones y desilusiones que ha vivido la comunidad de Tupe.

La educación formal

En todo el distrito de Tupe funcionan cuatro instituciones educativas, que abarcan los niveles de inicial, primaria y secundaria. En el pueblo de Tupe, capital del distrito y sede de la comunidad campesina del mismo nombre, se encuentran la Institución Educativa Integrado Público Técnico Agropecuario N° 20743, el cual posee los niveles de primaria y secundaria, con una población promedio de 110 alumnos. A la vez, se encuentra la Institución Educativa Inicial. En el anexo de Colca, existe una Institución Educativa de nivel primaria, con un aproximado de 30 alumnos. En el anexo de Aiza está la Institución

Educativa N° 20740, de nivel primaria y secundaria, con una población promedio de 60 alumnos. En todos los casos no poseen la EIB. Toda la población estudiantil maneja el castellano como primera lengua, hablando el jaqaru en menor grado. Por las observaciones realizadas es posible percatarse de que para este manejo del jaqaru, de parte de los niños y jóvenes, es importante el papel de la mujer, sea madre, hermana y eventualmente esposa, pues la madre es quien habla a los hijos en jaqaru mientras que el padre suele hacerlo en castellano.

Respecto a la enseñanza que se realiza en Tupe, lo hago desde la observación que hice en la Institución Educativa Integrado Público Técnico Agropecuario del mismo pueblo de Tupe, así como por entrevistas y conversaciones con los docentes. En ese sentido, encuentro que el jaqaru en la escuela solo es enseñado como un curso de segunda lengua, equivalente al curso de inglés. En primaria se les enseña palabras en jaqaru, como los números, partes del cuerpo humano, colores, animales, expresiones o saludos cotidianos. Es en secundaria donde se aumenta pero sin llegar a ser determinante la enseñanza de la lengua. En este nivel se tienen dos horas académicas diarias donde al igual que en primaria se les enseña cosas básicas, como saludos y expresiones. Sin embargo, dicha enseñanza se realiza desde el castellano. En el año 2008, uno de los profesores que enseñaba jaqaru a alumnos de secundaria, había sufrido un recorte en sus horas de enseñanza, por parte de la UGEL de Yauyos, de veinte horas a solo nueve. De este modo, el docente tuvo que empezar a dictar el curso de religión para cumplir con sus horas.

La no existencia de un programa oficial de Educación Intercultural Bilingüe en Tupe, acarrea estos problemas como la no enseñanza desde su lengua y cultura; permite a su vez que el idioma se vaya perdiendo en la medida que los niños y jóvenes que han aprendido jaqaru en el hogar, no ven complementada ni reforzada la enseñanza en su idioma nativo. A ello se suma, la poca práctica del jaqaru en espacios públicos, como las reuniones comunales, que se realizan enteramente en castellano, reduciendo el espacio social donde el hablante nativo podría interaccionar desde y con su lengua.

Se reconocen dos aspectos por los cuales no se implementó la EIB en Tupe: por un lado, el Ministerio de Educación aún no había oficializado o normalizado un alfabeto para la lengua jaqaru, por tanto no



Alumnos realizando tareas en Quillquta (Biblioteca) en Tupe

se podía contar con cuadernos y libros de trabajo⁴; y por otro, la existencia de pocos profesores bilingües para el jaqaru. Precisamente, esta falta de profesores bilingües hace que se recurra a contratar a profesores que desconocen la lengua, lo que ocasiona que se siga reproduciendo la exclusión del jaqaru en la práctica docente. También se dan casos en que aquellos que son bilingües, no escriben en jaqaru y su conocimiento de la lengua es a nivel oral. Ello ocasiona que la lengua vernácula sea solo enseñada en horas reducidas y como una lengua que no refleja la realidad e identidad de la población.

Como consecuencia no se ejecutan programas oficiales de EIB, lo cual no significa que la población haya estado pasiva frente al Estado, sino todo lo contrario, siempre se ha buscado el reconocimiento de su condición de pueblo bilingüe y su necesidad de contar con un programa EIB, tanto en peticiones al Ministerio de Educación como en la ejecución de programas pilotos y personas que han enseñado el jaqaru en la escuela. Si bien la comunidad educativa menciona que es debido al problema del retraso en la oficialización del alfabeto jaqaru, que no se implementa un programa EIB, en Tupe se ha venido trabajando desde hace varios años en enseñar jaqaru y mantener viva la presencia de la lengua en la escuela.

Iniciativas hacia una Educación Intercultural Bilingüe⁵

Por las informaciones que se han recogido respecto a las iniciativas que ha tenido la población de Tupe y sus representantes en conseguir bilingüismo para sus escuelas, así como la enseñanza del jaqaru para los adultos, se encuentra que es un proceso que viene de muchos años atrás. Estas iniciativas empiezan a partir del establecimiento de la primera gramática del jaqaru elaborado por la lingüista norteamericana Martha J. Hardman, quien a partir de 1961, cuando termina su investigación en Tupe, logra diseñar un alfabeto jaqaru con miras para la enseñanza de esta lengua y como lo cuenta la propia lingüista, es a partir de ahí que empieza el pedido al Ministerio de Educación por lograr una educación bilingüe en Tupe.

Todo este trabajo se realizó a fines de la década de los cincuenta y a principios de los sesenta, así que ya por el año 1961 hubo alfabeto para Jaqaru, [...]. Empezamos en aquel entonces nuestra larga odisea con el Ministerio de Educación, para lograr permiso para la educación bilingüe en las escuelas de Tupe. Mientras tanto, dicté clases de lecto-escritura para adultos todos los años en Tupe y empecé a utilizar el alfabeto práctico, en mis publicaciones profesionales (Hardman, 2010b: 29).

Posteriormente a este primer intento de conseguir educación bilingüe para Tupe, se volvió a hacer pero esta vez en la década de los 80, luego que la lingüista Hardman publicara materiales educativos y que fueron obsequiados a los colegios de Tupe. Se pudo conseguir un breve período de enseñanza del jaqaru dictado por la propia lingüista. Estas clases fueron realizadas solo en dos meses y ad honorem en la Escuela de Tupe a los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria. De esta forma, los niños por primera vez recibían clases de escritura y lectura en su idioma nativo. Esta experiencia fue tan importante en la historia por la lucha de reconocimiento, ya que demostraba que con el alfabeto que se había preparado era posible enseñar a escribir y leer en jaqaru a los hablantes nativos de este idioma, pero también fue importante porque fue la única vez que contó con el aval institucional del Estado, como

4 El alfabeto fue recientemente normalizado por el Ministerio de Educación en el año 2010.

5 El proceso de construcción de estas iniciativas hacia una EIB en Tupe, se basó en artículos publicados en la Revista Tupinachaka, así como por entrevistas y conversaciones con los actores involucrados.

recuerda la propia Martha Hardman: «Una sola vez logramos permiso para dictar en la escuela por un periodo de dos meses de carácter fiscal, gracias a la iniciativa del Prof. Lisando Sanabria Casas» (Ibíd.).

Es en esta década que el Estado peruano, mediante una Resolución Ministerial N° 1218-85-ED oficializa el Alfabeto Pan Andino (quechua y aimara) con el cual se buscaba sintetizar los sistemas fonológicos de estas lenguas, estableciendo las grafías correspondientes para cada lengua. Precisamente, esta normalización de las grafías y que establece un alfabeto para las lenguas andinas, fue una de los impedimentos para que no se llegue a implementar la EIB en los últimos años en Tupe, como se verá más adelante. Así, luego de la oficialización de este Alfabeto Pan Andino, Martha Hardman en colaboración con su esposo, Dimas Bautista, tupino y jaqaruhablante, plantean organizar la enseñanza del jaqaru a los maestros de primaria y secundaria de Tupe con apoyo del Ministerio de Educación. Se contó ahora sí con el apoyo del Ministerio, sin embargo, la fatalidad llegó al pueblo ya que en 1989 Tupe sufrió un ataque senderista, muriendo cinco comuneros. Producto de estos hechos, no se llega ejecutar el mencionado proyecto, postergando todo intento de Hardman por la enseñanza del jaqaru a los docentes por más de una década. Así lo relatan los propios actores involucrados:

[...] se ideó y optó por organizar una concentración de maestros primarios y secundarios jaqaruhablantes en el pueblo de Tupe y de acuerdo con la Dirección de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación. El objetivo principal era el entrenamiento de las mencionadas maestras y maestros, aprovechando las vacaciones escolares de enero a marzo de 1989; pero, lamentablemente, dicho evento ya programado y financiado, se interrumpió debido a las circunstancias políticas de violencia del país (Bautista, 2010: 17).

Bajo el primer gobierno de Alan García, el Ministerio de Educación por fin escuchó, y preparamos para enseñar a los profesores de Tupe, lo necesario para empezar bien la educación bilingüe. Fue interrumpido por la violencia de la década de los ochenta, que hizo muy difícil la vida para Tupe; nos encontramos en exilio por unos diez años (Hardman, 2010b: 30).

Cabe destacar que desde el año de 1996, el Centro de Investigación Social y Económica «Jaqaru» del Perú

(CISEJAP), dirigido por un tupino radicado en Huancaayo, empezó a publicar una serie de folletos de lecciones para el aprendizaje del jaqaru escritos por Hardman (2010a; 2004a); además este Centro publica casi con periodicidad su ya clásica revista Tupinachaka, que es un portal de difusión regional de Yauyos y sus provincias.

Para Hardman, durante los años que estuvo alejada del país, el Ministerio de Educación trató de imponer aquel Alfabeto Pan Andino para la enseñanza del jaqaru. Así, en el año 2005, se edita el material de trabajo llamado «Jaqaru Yatyitna» realizado por la profesora Nelly Belleza Castro y publicado por el Ministerio de Educación. Este texto fue rechazado por la posición Hardman-Bautista, quienes manifiestan que el texto se basa en grafías del Alfabeto Pan Andino y traería consecuencias negativas en cuanto se enseñaría jaqaru desde un alfabeto que es lejano a él. De esta forma, el rechazo se reflejó, por ejemplo, en una pormenorizada carta del señor Dimas Bautista al Dr. Modesto Gálvez, Director de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación, fechada el 8 de abril de 2005⁶. Se argumentaba el porqué no debería de emplearse dicho material para la enseñanza del jaqaru en Tupe y sus anexos; donde sus razones básicamente oscilaban en que había un desconocimiento de aquellas personas que habían elaborado el material de la gramática y alfabeto elaborado por Martha Hardman en décadas anteriores. Además da una descripción detallada de casos en los cuales el señor Bautista encuentra que hay una mala elaboración de ejemplos y escritos en lengua jaqaru. Quizá el ejemplo que más sintetiza para todo aquel lector que no es jaqaruhablante y no es especialista en lingüística, son las expresiones «jaqarizadas» que se recurren en el libro y que Dimas Bautista critica en su carta:

Ha llamado mucho la atención el uso sin medida de términos jaqarizados, desde la página 2 hasta la 77 se ha contado **286 palabras no jaqaru**. En nuestro proyecto [Hardman-Bautista] para establecer la educación bilingüe en Tupe, hemos denunciado casos de expresiones ya jaqarizadas por niños hablantes de castellano andino: 'Mamá, me está jaychando'. **Jaychando** viene de **Jaycha** que significa pegar. Al escuchar esta expresión pensé que Jaqaru ya había iniciado su proceso de extinción (pág. 21. Énfasis en el original).

6 La mencionada Carta, fue publicada con el título: «Histórica carta a la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural», en la Revista Tupinachaka, Año 24, n° 11, Yauyos, junio de 2010.



Por su parte, Hardman explica que elaborar materiales de trabajo no considerando la gramática propia del jaqaru, traen efectos nocivos para el jaqaru:

Primero, los niños ya no aprenden la lengua bien, sino una versión que solo sirve para turistas o para personas ajenas a la cultura. Segundo, fomenta una alienación de generaciones, ya que la gente mayor que sí habla la lengua no tiene la posibilidad de aprender a leer y a escribir la lengua, y ya no les entienden las persona jóvenes (Hardman, 2010c: 23).

Finalmente, dicho material fue retirado del uso escolar por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y no fue utilizado de forma sistemática para la enseñanza en Tupe.

A la par de estas desventuras del material de trabajo para el jaqaru, se abrió una posibilidad para la enseñanza del jaqaru a los docentes de Tupe y alrededores. Esta vez, partió por la iniciativa del Instituto Superior Pedagógico de Catahuasi (distrito aledaño a Tupe) y contó con el apoyo del Gobierno Regional de Lima. De esta forma, se ideó el Taller de Educación Bilingüe del Jaqaru que se realizó del 3 al 14 de julio del año 2006 para los profesores tanto de Tupe, sus anexos de Colca, Aiza y de Cachuy, anexo de Catahuasi. Se contactó con M. Hardman, quien dictó la primera parte del taller, secundada por la lingüista Yolanda Payano, también jaqaruhablante y formada por Hardman en Bolivia. Al respecto la propia M. Hardman relata tal evento:

[...] la Prof. Elena Huaytalla Rosales, del Instituto Pedagógico de Catahuasi, se preocupó por sus estudiantes de Tupe. Me contactó, hizo contactos con el Gobierno Regional de Lima Provincias, donde también escucharon, entendieron [...]. El Director de entonces, el Prof. Wilfredo Cornejo juntamente con el Prof. Abelardo Ventocilla Flores hizo posible el curso que había querido dictar para los profesores durante más de tres décadas, que tenía completamente preparada, ya hacia veinte años (Hardman, 2010b: 30).

Gracias a dicho Taller, muchos de los docentes jaqaruhablantes de Tupe y sus anexos, pudieron aprender el jaqaru con fines pedagógicos y para entender a sus alumnos. Se dictaba a todos los profesores de primaria y secundaria, cuatro horas a la semana, tanto el alfabe-

to y su escritura. Un profesor relata la experiencia de la forma siguiente:

Nieves [lingüista Yolanda Payano] empezó a enseñar en setiembre de 2006 hasta diciembre 2007. Este año no viene (2008). La región Lima contrató a la profesora Nieves a través del Instituto Pedagógico de Catahuasi. Si benefició en la medida que nos permitió un mejor manejo del jaqaru, y para los profesores que no son hablantes. [Ellos] sí tienen interés, han aprendido. Ella [lingüista Yolanda Payano] aprendía de nosotros y nosotros de ella. Nosotros también fallábamos pero ella con la base científica nos corregía⁷.

Pese a ello, los docentes encuentran que uno de los problemas que tenían en las capacitaciones de la lingüista Yolanda Payano, era la falta de materiales para la enseñanza y, sobre todo, el poco tiempo que duró el programa, de mediados del año 2006 hasta el 2007.

Como se aprecia, en Tupe desde muchos años atrás ha habido intención de contar con una enseñanza bilingüe, tanto para los alumnos, así como capacitar a los profesores jaqaruhablantes en la lecto-escritura de su lengua. Sin embargo, se encuentra que en este proceso estuvo teñido de muchos inconvenientes, desde la falta de presupuesto para oficializar programas de capacitación hasta problemas sociales, como la violencia interna que se vivió en las décadas de los ochenta y noventa. Además de ello, se registra un inconveniente adicional a los ya descritos: el retraso en la normalización del alfabeto jaqaru.

Problemas con la normalización del alfabeto jaqaru

Como ya se ha dicho, desde hace varias décadas atrás se había pensando en la necesidad de contar con un programa de educación bilingüe para Tupe. Pero, en última instancia para lograr implementar un programa de tipo EIB, era necesario partir de un alfabeto consensuado y reconocido por el Ministerio de Educación. Y es aquí donde hallamos varios problemas, discusiones, conflictos, muchos de corte lingüístico y que llegaron hasta de corte personal.

La discusión básicamente consistía en que el Ministerio de Educación tenía que reconocer un alfabeto para el jaqaru. Si bien este Ministerio ya había publicado un material de trabajo para el jaqaru en el año

7 Conversación en Tupe con el profesor Abel Manrique. 2008.

2005, fue partiendo del Alfabeto Pan Andino aprobado por el Estado en 1985, lo cual, como ya dijimos, trajo mucha protesta, desde la posición de Hardman ya que ella planteaba un alfabeto «propio» para el jaqaru. Entre ambos alfabetos, el propuesto por Hardman y el Pan Andino, se diferencian únicamente en tres grafías o formas de representación de los sonidos o los llamados fonemas de la lengua. Y según lo que sostenía Hardman, esta diferencia en las grafías podría traer problemas de castellanización para alumnos bilingües si se las tomaba como referentes en la enseñanza. Para comprenderlo mejor y de modo más sencillo, sin tecnicismos propios de la lingüística, presento el siguiente ejemplo de las diferencias entre las tres grafías de ambos alfabetos.

DIFERENCIAS ENTRE GRAFÍAS DE LOS DOS ALFABETOS⁸

M. Hardman (1983)	Alfabeto Pan Andino (1985)
/tx/	/ty/
/tz/	/ts/
/cx/	/tr/
Ejemplo de asimilación al castellano:	
/cx/	/tr/
Cxmapara (topónimo)	Trampara (no existe)

Ahora, para conseguir que el Ministerio de Educación reconozca a uno de los dos alfabetos propuestos, se tenía que partir de la elección libre y consensuada de la población implicada en el dilema. En este caso, la población tupina debía de elegir, previa exposición y discusión de ambas propuestas, qué alfabeto era más pertinente para ser utilizada en la EIB. De este modo, se planteó realizar encuentros de sensibilización y de normalización a cargo del Ministerio de Educación y en coordinación con las autoridades e instituciones de Tupe, y otras, como las universidades que se invitaron a los eventos.

Así, en los años 2007, 2009 y 2010 se realizaron tres eventos de normalización del alfabeto jaqaru en Tupe. Dichos eventos tuvieron el fin de decidir, concertadamente entre la población, el alfabeto que el Ministerio de Educación elevaría como oficial y con el que empezarían a elaborar los textos escolares para los tres niveles que tienen las instituciones educativas del distrito. A la par de ellos, en Lima se realizaron tam-

bién dos eventos o foros de discusión sobre la situación del jaqaru en el Perú, llevados a cabo en la Universidad de Educación La Cantuta y en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ambos en el año 2009. Finalmente, se logró normalizar el alfabeto jaqaru propuesto por Hardman en el último evento realizado el año 2010. Resultando de ello es que finalmente el 11 de agosto de ese mismo año, el Ministerio de Educación expide la Resolución Directoral N° 0628-2010-ED por el cual aprueba el alfabeto de la lengua jaqaru, así como encarga a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) la elaboración de materiales educativos en jaqaru para los procesos de aprendizajes de niños y adolescentes.

ALFABETO JAQARU APROBADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2010

Consonantes			
ch,	k	tx	m
ch''	k''	tx''	n
ch'	k'	tx'	ñ
cx	q	tz	nh
cx''	q''	tz''	r
cx'	q'	tz'	s
p	t	j	sh
p''	t''	l	w
p'	t'	ll	y
Vocales			
i, a, u			

Reflexión final

En todo este proceso de normalización, se han suscitado varios conflictos entre los actores involucrados: población, lingüistas, profesores, autoridades y representantes del Ministerio de Educación. Por ejemplo, la población tenía la percepción de que el Ministerio no quería oficializar el alfabeto de M. Hardman, porque ellos defendían el Alfabeto Pan Andino, lo que según la población los ubicaría como una variedad o dialecto del aimara, no reconociéndolos como una lengua y cultura distinta. Otros mencionaban que el exalcalde, revocado en el 2008, era la persona que impedía el reconocimiento del alfabeto propuesto por Hardman, influyendo en las decisiones de los representantes del Ministerio de Educación. Con todo ello, se aprecia que la población, ante estas situaciones de no reconocimiento a su identidad, va construyendo alteridades y

8 Extraído de la exposición de la lingüista Yolanda Payano, en el Congreso de Oficialización del Jaqaru. Realizado en Tupe, junio de 2010.



Tupinos votando para elegir el Alfabeto Jaqaru propuesto por M. Hardman. Tupe, 2010.

entran en un constante juego de poder, identificando a aquellos que impidieron o trabaron la consecución de objetivos comunes, como fueron el exalcalde, los representantes del Ministerio de Educación y algunos lingüistas. Así, se les sitúa como agentes transgresores de la construida «cultura jaqaru», la que viene a ser el soporte de identidad que le confiere sentido a la población, en medio de diversas situaciones de exclusión que han vivido en su devenir histórico, como la búsqueda por la EIB en su localidad.

Pero como se ha descrito, es recién en el tercer evento, celebrado en Tupe en el año 2010, que llega a oficializarse el alfabeto jaqaru propuesto por Hardman, el cual recibe el apoyo de la mayoría de la población que estuvo presente en el evento, los que apoyaron quizá más por cariño y simpatía a aquella norteamericana que llegó a vivir entre ellos, compartió sus problemas y aprendió su lengua, que por conocimientos propios de la lingüística. Sea como fuere, con aquella elección del alfabeto se da inicio a otro camino —que esperamos no sea tan largo ni sinuoso como el anterior— que es la producción de materiales de enseñanza en jaqaru y la implementación de un programa de Educación Intercultural Bilingüe en Tupe.

En el mejor de los casos, se podrá lograr mantener y potenciar al jaqaru para aquellas personas que actualmente solo la emplean a nivel oral y que pueden llegar a escribir y leer *en y desde* su lengua; así como para las futuras generaciones, quienes tendrían la posibilidad

de conocer mediante el empleo de su lengua, saberes ancestrales que sus antepasados les han heredado. Por otra parte, queda pendiente a futuro, evaluar siempre desde una mirada etnográfica, las diversas acciones y/o programas de EIB que establezca el Ministerio de Educación en Tupe. Con ello, podríamos conocer los límites, problemas y dificultades que pueda enfrentar este tipo de programas, de tal forma que desde la antropología se pueda plantear propuestas que contribuyan a su mejor desarrollo y desempeño.

Referencias bibliográficas

- AMES, Patricia (2002). «Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos», en: Fuller, N. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima. Red para el Desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- ÁVALOS, Rosalía (1951). «El ciclo vital en la comunidad de Tupe», en: *Revista del Museo Nacional*. N° XXI, pp. 107-183. Lima.
- BAUTISTA, Dimas (2010). «Tupe e idioma Jaqaru», en: *Revista Tupinachaka*, Publicación del Centro de Investigación Social y Económica «Jaqaru» del Perú (CISEJAP), Año 24, N° 11, Yauyos, Junio.
- BELLEZA, Neli (1995). *Vocabulario Jacaru-castellano. Castellano-jacaru (Aimara tupino)*. Centro de Estudios Regionales Andinos «Bartolomé de las Casas»-CBC. Cusco.
- DELGADO DE THAYS, Carmen (1965). *Religión y magia en Tupe (Yauyos)*. Museo Nacional de la Cultura Peruana. Serie: Tesis antropológicas, N° 2. Lima.
- DE VALLESCAR PALANCA, Diana (2001). «Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación», en Heise, M. *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima. Programa Forte-Pe.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL-DINEBI (2002). *Política nacional de lenguas y culturas en la educación*. Lima. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl (2001). *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- HARDMAN, Martha (2010a). *Personas nominales del jaqaru: posesivo y obligación*. Publicación del Centro de Investigación Social y Económica «Jaqaru» del Perú (CISEJAP). Huancayo.



- HARDMAN, Martha (2010b). «Historia de la oficialización del Alfabeto Jaqaru», en: *Revista Tupinachaka*, Publicación del Centro de Investigación Social y Económica «Jaqaru» del Perú (CISEJAP), Año 24, N° 11, Yauyos, Junio.
- HARDMAN, Martha (2010c). «Texto falso mata lengua Jaqaru», en: *Revista Tupinachaka*, Publicación del Centro de Investigación Social y Económica «Jaqaru» del Perú (CISEJAP), Año 24, N° 11, Yauyos, Junio.
- HARDMAN, Martha (2004a). *Conjugación del verbo Jaqaru. Segunda lección*. Publicación del Centro de Investigación Social y Económica «Jaqaru» del Perú (CISEJAP). Huancayo.
- HARDMAN, Martha y Aurora ACOSTA (2004b). *¿De dónde vino el Jaqaru?* Publicación del Centro de Investigación Social y Económica «Jaqaru» del Perú (CISEJAP). 3era edición. Huancayo
- HARDMAN, Martha (1983 [1966]). *Jaqaru: compendio de estructura fonológica y morfológica*. IEP. Lima.
- ILIZARBE, Carmen (2002). «Democracia e interculturalidad en las relaciones entre Estado y sociedad», en: Fuller, N. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- MATOS MAR, José (1949). *Tupe, una comunidad del área cultural del kauke en el Perú. Geografía y economía*. Tesis. UNMSM. Lima.
- MATOS MAR, José (1951). *La ganadería en la comunidad de Tupe*. UNMSM. Instituto de Etnología. N° 2. Lima.
- MATOS MAR, José (1956). *Yauyos, Tupe y el idioma kauke*. Lima, UNMSM. Instituto de Etnología, N° 12, pp. 46.
- RAMÍREZ TREBEJO, Andrés (2010). *Democracia y participación en espacios rurales. Un estudio en Tupe, una comunidad del jaqaru en el Perú*. Tesis de Licenciatura en Antropología. Lima. UNMSM. Facultad de Ciencias Sociales.
- TORERO, Alfredo (2002). *Idiomas de los Andes. Lingüística e historia*. Lima. IFEA-Editorial Horizonte.
- ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA (2003). *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima. GTZ-PROEDUCA.
- ZÚÑIGA, Madeleine y Modesto GÁLVEZ (2002). «Repensando la educación bilingüe en el Perú: bases para una propuesta de política», en: Fuller, N. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ZÚÑIGA, Madeleine y Juan ANSIÓN (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima. Foro Educativo.