

# **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL PERÚ**

## **BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF PERU**

Juan Carlos Godenzzi  
Ex-Director Nacional  
Educación Bilingüe Intercultural  
Ministerio de Educación, Perú

### **RESUMEN**

La educación bilingüe intercultural en el Perú surgió hace 30 años con la ley de reforma educativa de 1972, la cual sirve como base para una política nacional de educación bilingüe. Hoy en día, cada vez es más aceptada la idea de que la educación de los pueblos indígenas, para que sea de igual calidad que la de los no indígenas, debe ser necesariamente diferenciada y pertinente desde el punto de vista lingüístico y cultural. Para lograr dicha educación de calidad, se ha desarrollado un programa de educación bilingüe para pueblos indígenas. Una de las principales acciones realizadas es la capacitación de maestros en fundamentos, metodologías, y materiales apropiados para la educación bilingüe intercultural. En esta presentación se abordan opciones conceptuales lingüísticas, objetivos para la EBI en el Perú, estrategias y principales acciones como también los principales logros y dificultades.

### **ABSTRACT**

Bilingual Intercultural Education in Peru was born as a result of the educational reform of 1972, which served as a base for national bilingual education policy. Today, the idea that indigenous education, in order to be of the same quality as non-indigenous education, needs to have linguistic and cultural relevance, is gaining acceptance. To achieve this level of quality, a national bilingual education program for indigenous people was created. One of its primary activities is the training of teachers in the fundamentals, methods, and appropriate materials for use in bilingual intercultural education. This paper presents linguistic concepts to

consider in the design of a bilingual program, objectives for bilingual education in Peru, strategies and principal actions, achievements, and challenges.

## **INTRODUCCIÓN**

Un reciente estudio del Banco Mundial (2001, p. xi) da cuenta de un importante logro de la educación peruana en relación con la cobertura de atención: “Casi todos los niños tienen acceso a la educación primaria. Aproximadamente 80% de la población de 12 a 16 años de edad, y 30% de los que tienen 17 a 25 años, respectivamente, se encuentran matriculados en instituciones educativas que ofrecen educación secundaria y superior.” Este logro, sin embargo, no va de la mano de un incremento de la calidad y equidad: subsisten brechas — entre ricos y pobres, entre áreas urbanas y rurales, y entre poblaciones indígenas y no indígenas — en el acceso a la educación inicial y a la educación secundaria, y en los que culminan sus estudios escolares. Asimismo, la disparidad se manifiesta en los niveles de logro entre la población indígena y no indígena, así como entre las escuelas públicas y privadas. Para mejorar la equidad, el mismo documento recomienda, entre otras medidas, las siguientes acciones: aumentar la provisión actual de materiales educativos y suministros para cada aula de clase; ampliar el ámbito de la educación bilingüe y los textos correspondientes; incrementar el reclutamiento y capacitación de docentes indígenas (*Ibid.*, pp. ix-xiii).

A la luz de esta encrucijada de la educación peruana, en esta exposición se presenta — a grandes rasgos — el proceso actual de la educación bilingüe intercultural (EBI). Se señalan sus opciones conceptuales, sus objetivos, estrategias, y principales acciones. Asimismo, se indican los principales logros y dificultades. Subyace a la ponencia la permanente búsqueda de un nuevo sentido capaz de renovar y transformar la práctica educativa en el actual contexto hemisférico y global, de modo de superar tanto el aislamiento y la exclusión como la imposición de patrones culturales únicos. Ese es el lugar también desde donde es posible hacer opciones claves sobre política lingüística y política intercultural. En un enfoque de esa naturaleza, la educación bilingüe intercultural se incorpora al sistema educativo y lo enriquece.

## **ANTECEDENTES, OPCIONES CONCEPTUALES, Y OBJETIVOS DE LA EBI**

Si bien en el Perú ha habido, desde hace varias décadas, un reconocimiento oficial de la educación bilingüe para los pueblos indígenas, su institucionalización ha sido frágil y discontinua. Se pueden distinguir momentos notables en la normatividad sobre el uso y manejo de las lenguas indígenas y el castellano en la educación (Véase Zúñiga 1993, Godenzzi 1987):

1. La etapa que se inicia, en 1972, con la ley de Reforma Educativa, en la cual se expresa la necesidad de una educación bilingüe. Sobre la base de esa ley, se formula una política nacional de educación bilingüe. Poco después se oficializa el quechua.

2. La etapa que corresponde a los años 1985-1989, durante la cual se oficializa el alfabeto quechua y aymará. En ese mismo período, se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural que, años más tarde, queda desactivada.

3. La etapa de 1990 a 1995, en la que se establece una política de educación intercultural y de educación bilingüe, y durante la cual se promulga la nueva Constitución Política del Perú que expresa que es obligación del Estado fomentar la EBI.

4. La etapa de 1996 a 2000, durante la cual se crea la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural dentro de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Se diseña un Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y se desarrolla un programa de EBI destinado a niños de pueblos indígenas andinos y amazónicos.

5. La etapa actual, durante la cual la EBI alcanza mayor legitimidad al convertirse en Dirección Nacional, ampliando así su capacidad de intervención. Se constituye un Comité Consultivo Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural, conformado por profesionales indígenas y expertos no indígenas. Se realiza un documento sobre Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación y se elabora un plan para el futuro desarrollo tanto de la educación “intercultural” como de la EBI.

#### OPCIONES CONCEPTUALES

1. El lenguaje y las lenguas constituyen el ámbito en medio del cual se dan los aprendizajes; y la lengua materna cumple ahí un papel fundamental. De ahí que el programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) trate de establecer una interdependencia entre el proceso de los aprendizajes y el conocimiento y uso de las lenguas. En otros términos, se busca que se desarrolle la lengua materna (L1) y se adquiera la segunda (L2) de tal modo que potencien y amplíen los aprendizajes.

2. Si bien poseen valoraciones sociales diferentes, las lenguas son equivalentes en tanto sistemas significativos. De ahí que la EBI intente crear las condiciones y ofrecer los elementos para el desarrollo continuo tanto de la L1 como de la L2. Se apunta a que el desarrollo de una lengua no vaya en detrimento de la otra; a que la diversidad idiomática no sea considerada un problema, sino un recurso y una oportunidad de enriquecimiento.

3. La forma en que se dan la variación y el cambio en las lenguas no es producto de un proceso “natural” predeterminado; constituye, más bien, el resultado de la historia sociolingüística de los hablantes y sus comunidades. De ahí, la posibilidad de modificar el estatus social de las lenguas minoritarias a través de una serie de decisiones de orden político. En el campo educativo, esas lenguas — al ser utilizadas en la educación bilingüe intercultural — ganan espacio público y oficial, elaboran su léxico en determinados campos semánticos, y

normalizan su escritura para posibilitar una mayor difusión de sus discursos a través del tiempo y el espacio.

4. El concepto clave de la interculturalidad es el diálogo: encuentro entre interlocutores, entre comunidades que se reconocen recíprocamente la capacidad y el derecho a la creación cultural. El diálogo es salir de sí mismo para encontrarse con el otro, con el mundo y también con uno mismo. La interculturalidad “descentra” percepciones y juicios, relativiza ortodoxias y fundamentalismos, y abre a la complejidad de la realidad. Toda comprensión y aprendizaje auténtico pasa necesariamente por un cruce de caminos de carácter intercultural.

#### OBJETIVOS GENERALES

1. Atender, según el enfoque de la educación bilingüe intercultural, en los niveles inicial y primario, a la mayoría de la población vernáculo-hablante en el ámbito rural.

2. Lograr un bilingüismo aditivo y coordinado en el educando para elevar sus niveles de aprendizaje y autoestima.

3. Contribuir a que, en los diferentes niveles del sistema educativo, se superen las actitudes y comportamientos discriminatorios, a fin de lograr la equidad de oportunidades para el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos.

En la actualidad, son atendidos niños vernáculo-hablantes de 13 departamentos: Ancash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Moquegua, Puno, Amazonas, Lambayeque, Loreto, San Martín, y Ucayali. En algunos de esos departamentos, la población vernáculo-hablante de cinco y más años representa un porcentaje importante: Apurímac y Puno, 77%; Ayacucho, 71%; Huancavelica, 67%; Cusco, 63%; Ancash, 36% (Censo Nacional de Población 1993). En 1998, se atendió aproximadamente a 70.000 niños; entre 1999 y 2001, aproximadamente a 100.000 niños cada año. Sin embargo, existen aún muchos niños que no reciben una atención según el enfoque de la educación bilingüe intercultural. Se atiende parcialmente a niños que hablan quechua (en sus variedades de Cusco, Ayacucho, Ancash, Ferreñafe, y San Martín), aimara, aguaruna, huambisa, achuar, shipibo, asháninca, chayahuita, cocama, bora, matsiguenga y huitoto; pero aún existen otros grupos lingüísticos que requieren ser atendidos.

#### **ESCENARIOS DEL BILINGÜISMO**

El criterio fundamental para decidir la aplicación de un enfoque bilingüe intercultural es principalmente la condición de bilingüismo de los niños y niñas. De acuerdo con las lenguas que hablan, se tienen en cuenta algunos escenarios del bilingüismo en ámbitos rurales y semiurbanos: 1) La lengua materna es una vernácula. Los niños no tienen mayor contacto con el castellano; 2) La lengua materna de los niños es una vernácula; la segunda lengua, incipiente, es el castellano; 3) Las lenguas maternas de los niños son la lengua vernácula y el

castellano. Los niños manejan por igual ambas lenguas; y 4) La lengua materna es el castellano; la segunda lengua es la vernácula, que los niños hablan en forma incipiente.

Los escenarios 1 y 2 son prioritarios en la medida que los alumnos requieren aprender en una lengua distinta al castellano. Esto supone el diseño de propuestas pedagógicas y metodológicas adecuadas que permitan desarrollar las capacidades cognitivas y académicas en una lengua vernácula como lengua materna, así como el tratamiento del castellano como segunda lengua. El escenario 3 se diferencia de los dos anteriores en la carga horaria y en la distribución de las áreas curriculares para el trabajo en una y otra lengua. Aún cuando ambas lenguas son las maternas, los alumnos tienen mayor interacción en la lengua vernácula. En ese sentido, se inician las áreas curriculares en la lengua vernácula. El escenario 4 cuenta sólo con experiencias pilotos (el caso incipiente del distrito de Tupe con población jaqaru-hablante). Otras experiencias vienen siendo atendidas por algunos proyectos o instituciones. Cabe señalar que, en este escenario, uno de los criterios esenciales es la voluntad de la población beneficiada por reafirmar y revalorar su lengua y cultura local.

## **TIEMPOS Y ÁREAS CURRICULARES EN EL AULA**

Dos observaciones previas: 1) existe diversidad en el tipo de escuela: polidocente, multigrado incompleta, y unitaria; 2) se calcula que el tiempo efectivo para aprender una segunda lengua es de 700 a 800 horas pedagógicas. El tratamiento pedagógico de los diversos modelos del trabajo de aula está relacionado y responde básicamente a los escenarios de bilingüismo antes descritos y a los tipos de escuelas de la población escolar vernáculo hablante beneficiada. Los modelos del trabajo de aula se distinguen unos de otros por: 1) la distribución del tiempo, es decir las horas para el trabajo en la L1 y la L2; y 2) la distribución de las áreas curriculares, es decir la proporcionalidad de carga cognitiva y académica asignada a las lenguas. En la aplicación de los modelos del trabajo de aula, se cuenta con una propuesta que es generalizada a través de la estrategia de capacitación docente EBI y otras que se desarrollan en el nivel de las escuelas pilotos.

En el modelo genérico, la lengua vernácula recibe el tratamiento de lengua materna en los escenarios 1, 2, y 3. La condición de la lengua vernácula como lengua materna supone desarrollar todas las capacidades que se describen en la Estructura Curricular en esa lengua. Esto quiere decir que la lengua instrumental para el aprendizaje de las áreas de estudio es la lengua vernácula. El castellano es tratado, primero, como segunda lengua y, luego, como lengua instrumental o de aprendizaje de las áreas curriculares. El aprendizaje de las áreas del currículo se da a través de un proceso de transferencia; es decir, se traslada lo aprendido en la lengua vernácula al castellano para que los alumnos hagan uso de las mismas capacidades en ambas lenguas.

En este modelo, el proceso de lecto-escritura se inicia y desarrolla en la lengua vernácula; luego, se transfieren esas habilidades a la lectura y escritura del castellano como L2. El proceso de transferencia de la lectura y escritura puede durar medio año o un año,

dependiendo del contexto de bilingüismo y de haber asegurado que los alumnos se hayan alfabetizado en la lengua vernácula.

En los modelos pilotos, la lengua vernácula recibe el tratamiento de L1 en los escenarios 1, 2, y 3. Sin embargo, el tipo de tratamiento del modelo 3 depende del escenario sociolingüístico y de la demanda por parte de la población beneficiada. Con relación a las áreas de estudio, se presentan dos modalidades: una, que desagrega las capacidades para una u otra lengua; y la otra, que determina áreas del currículo para una u otra lengua. Cabe señalar que en el primer ciclo — en ambas modalidades — se da un proceso de transferencia de las capacidades de las áreas curriculares. En el segundo y tercer ciclo, las áreas curriculares son desarrolladas con mayor incidencia en una de las lenguas. El área de lógico matemática se desarrolla en lengua vernácula, de modo sistemático, sólo en el primer ciclo. En el segundo y tercer ciclo, se trabaja en castellano. El tratamiento de la L2 dispone de un tiempo y metodología específica en los tres ciclos de la primaria. Eso no excluye que los temas relacionados con las áreas de estudio se incorporen en la programación de la L2; sin embargo, la atención del docente se centra en las capacidades comunicativas o de precisión lingüística para el aprendizaje del castellano.

## **EL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA INTERCULTURALIDAD**

Desde el terreno de la práctica, se hacen esfuerzos por recuperar y valorar los conocimientos indígenas; por articular estos conocimientos con otros; y por fortalecer la autoestima y el orgullo de lo propio. Lo avanzado en ese dominio se manifiesta en los materiales educativos, escritos por docentes indígenas en sus propias lenguas y a partir de sus experiencias y referentes culturales; y en el trabajo curricular (proyecto del centro educativo, programación anual, selección, y contextualización de las capacidades).

Desde la dimensión de una reflexión más sistemática, se realizan talleres y coloquios destinados a definir aspectos teórico-conceptuales y operativos para el trabajo de la interculturalidad en la educación. Un documento que recoge el estado de esas discusiones es *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*, el cual contiene siete criterios pedagógicos para el trabajo de la interculturalidad: 1) autoestima y el reconocimiento de lo propio; 2) los conocimientos, los saberes, y las prácticas locales; 3) la identificación y el reconocimiento de las diferencias y la otredad; 4) los conocimientos y prácticas de otros; 5) la problemática de los conflictos culturales, el racismo, y las relaciones culturales negativas; 6) la unidad y diversidad; 7) la comunicación, interrelación, y cooperación. Contiene, asimismo, una matriz de criterios pedagógicos, según competencias y capacidades, en el orden cognitivo, de los procedimientos y actitudes. Se ofrecen, asimismo, sugerencias para trabajar los contenidos transversales de la Estructura Curricular Básica desde la perspectiva intercultural. Se ha promovido, igualmente, la elaboración de otros documentos y la publicación de algunos libros.

## **PRINCIPALES ACCIONES REALIZADAS**

### CAPACITACIÓN

La capacitación docente para la EBI cuenta con la cooperación de diversas instituciones de la sociedad civil y el estado: universidades, institutos pedagógicos, organizaciones no gubernamentales, federaciones indígenas, etc. Esas instituciones, previa selección en un concurso, reciben las orientaciones y los recursos económicos por parte del Ministerio de Educación para capacitar a docentes en diversas zonas andinas y amazónicas.

La capacitación docente ha tenido una fase inicial (1997-2000), período durante el cual se capacitó en talleres masivos y presenciales (15 días), siguiendo un proceso gradual por ciclos. En esos talleres se puso especial énfasis en los fundamentos de la EBI y las metodologías de L1 y L2. Se ha conseguido avanzar significativamente en la sensibilización del docente. A partir del 2001, se introduce una modificación: el proceso se realiza por centros educativos completos (todos los ciclos y grados). Se otorga prioridad a la fase de apoyo y asesoramiento en aula. Se pone énfasis en la programación, uso, y tratamiento de las lenguas, en el manejo metodológico de la L1 y la L2, y en el uso de los materiales EBI. Los talleres presenciales son descentralizados e incluyen clases vivenciales con alumnos. En el período de 1997 al 2001, se ha capacitado aproximadamente a 10.000 maestros rurales de las áreas bilingües del Perú. Aunque la cobertura todavía no alcanza al 100% de la población vernácula nacional, el proyecto de mediano plazo contempla un programa permanente de autocapacitación y potenciación de recursos humanos de los pueblos indígenas.

A fin de garantizar la coordinación permanente entre los entes ejecutores y los especialistas locales del sector Educación, se realizan cursos de capacitación destinados a estos últimos. En dichos talleres se pone énfasis en programación curricular (diversificación), tratamiento de lenguas, metodologías en L1 y L2, y en gestión. En ámbitos donde no llegan los entes ejecutores, los especialistas se responsabilizan de la capacitación docente. Todo esto está contribuyendo a vencer las resistencias que las autoridades educativas regionales y locales suelen tener hacia la EBI.

### MATERIALES EDUCATIVOS

Los materiales son intermediarios entre la acción del maestro y las actividades que realiza el alumno. Aunque, en principio, todo objeto usado en el aula es medio o material, en este caso nos referimos sólo a los productos diseñados desde el Ministerio de Educación, si bien conocemos el esfuerzo que hacen los maestros rurales para producir sus propios materiales. Cuando estos medios son usados directamente por el alumno, los llamamos materiales educativos: los cuadernos de trabajo, los instrumentos de cálculo, los diccionarios, los libros de lectura, y los instrumentos de laboratorio.

La estrategia general seguida en la producción de los materiales es la siguiente: 1) se definen los productos prioritarios de trabajo y las variantes de lenguas; 2) se convoca a

especialistas que puedan realizar esa tarea, por lo general de los propios entes ejecutores; 3) se organizan talleres de producción de cuadernos de trabajo, en el área de Comunicación Integral y Matemática; 4) se desarrolla el post diseño, con especialistas y la adecuación lingüística pertinente; 5) antes de que el material entre a imprenta, se pasa por cuatro fases sucesivas de corrección manual (aún no se dispone de correctores automatizados para esas lenguas); 6) se planifica su distribución y validación. El esfuerzo de publicación de los cuadernos de trabajo representa, en total, 94 títulos en cinco variedades de quechua, en aymará, y en diversas lenguas de la Amazonía.

Cada alumno tiene, para su uso individual, un cuaderno de Matemática y otro de Comunicación Integral, en su propia lengua nativa y para su grado. Por su parte, todo docente tiene un cuaderno de fichas de castellano como L2 y diversos manuales para su auto capacitación. Estos manuales, auto-instructivos, han sido reimpresos artesanalmente por los entes ejecutores. De forma adicional, cada aula tiene su propia biblioteca.

## **LOGROS Y DIFICULTADES**

El proceso iniciado en 1997 muestra actualmente algunos logros:

1. La sociedad usuaria se siente atendida con materiales de igual calidad que los de las escuelas urbanas monolingües. Las reacciones de los padres de familia suelen ser favorables.

2. Buena parte de los maestros involucrados asumen que la EBI sí es posible. El inicial rechazo al uso de las lenguas vernáculas en la educación va cediendo, y los docentes han advertido, por su propia práctica, que la EBI es la mejor vía en sus áreas de operación.

3. Se ha logrado establecer cierto nivel de coordinación con otras oficinas y unidades del Ministerio de Educación, con las organizaciones indígenas, y con la cooperación internacional.

4. Los cuadernos han sido usados como modelos para producir los de matemática y comunicación integral en castellano.

5. Es un hecho que los alumnos van aprendiendo más y mejor, si bien los niveles logrados no son todavía los deseables. Se advierte que los cuadernos más usados son los de lógico matemática, tanto por el diseño (se ha preferido el ejercicio transparente), como por la secuencia de temas y ejercicios.

6. Se ha avanzado en la normalización de lenguas indígenas, en especial de aquellas lenguas de la Amazonía que cuentan con mayor número de hablantes.

7. Se han conseguido avances en la sensibilización de diversos sectores de la sociedad: comunidad, padres de familia, organizaciones, magisterio, y administración pública.

8. Hay avances en la normatividad. Por ejemplo, en la política de personal, se ha logrado incorporar artículos que garantizan personal adecuado para las escuelas bilingües.

9. Las universidades e institutos pedagógicos empiezan a expresar su intención de ofrecer calificación en educación bilingüe (maestrías, especializaciones, cursos de especialización, etc.).

10. La DINEBI se convierte poco a poco en un referente importante para las comunidades indígenas y otros sectores de la sociedad servida: académicos, estudiantes, comunicadores sociales, y planificadores educativos.

Pero se dan también dificultades:

1. Persisten resistencias y prejuicios que tratan de restar importancia a la educación bilingüe intercultural. Aún hay un trabajo grande por realizar en el campo de la sensibilización y de la creación de condiciones sociales que favorezcan el desarrollo de diversas experiencias e innovaciones educativas en variados contextos sociolingüísticos del Perú. Los esfuerzos que se hacen en el campo de la EBI no están acompañados de una política lingüística y una política intercultural explícita, crítica, coherente, y adecuada a la realidad.

2. La atribución de plazas docentes en las escuelas bilingües no siempre resulta pertinente. Sucede, en algunos casos, que el docente capacitado es trasladado a otro centro educativo. En otros casos, los niños vernáculo hablantes tienen un docente monolingüe castellano hablante. En este campo, hay conflictos entre las disposiciones laborales y las directivas dadas a favor de la EBI.

3. Resultan insuficientes las investigaciones y los estudios disponibles en torno de los siguientes puntos: pautas de crianza y socialización vigentes en los pueblos indígenas; percepción del mundo y organización conceptual del tiempo, el espacio, y la interacción social; conocimientos y prácticas indígenas relacionados con el medio ambiente; gramática y funcionamiento pragmático-discursivo de las diversas lenguas indígenas andinas y amazónicas; la etnomatemática; los conocimientos acerca de la salud; etc.

4. Los cuadernos de trabajo están fuertemente marcados por un diseño que se organiza por grados. Sin embargo, los centros donde actualmente se realiza la educación bilingüe intercultural son, en gran parte, unitarios — un solo maestro para varios grados. No se dispone aún de nuevos diseños pedagógicos adecuados a esos centros unitarios.

5. La capacitación docente para la EBI resulta insuficiente, ya que son muchas las necesidades a las que hay que atender, considerando que los docentes, durante su formación inicial, no se han formado para hacer frente a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos.

6. La producción creativa de diversos tipos de textos en lenguas indígenas andinas y amazónicas aún es insuficiente y requiere un impulso sostenido.

## PARA CONCLUIR

Entre 1997 y 2000, la educación bilingüe intercultural en el Perú fue ganando espacios tanto al interior del sistema educativo como de diversos sectores de la sociedad; e inicia con buen pie el 2001: con experiencia ganada; con los resultados de consultas nacionales sobre una política de lenguas y culturas en la educación; con una evaluación externa concluida; con una planificación estratégica hasta el 2005; con un escenario político favorable. Cada vez es más aceptada la idea de que la educación de los pueblos indígenas — para que sea de igual calidad que la de los no indígenas — debe ser necesariamente diferenciada y pertinente desde el punto de vista lingüístico y cultural. Pero también, en términos generales, cada vez se hace más evidente que toda educación debe responder a los retos de la diversidad — cualquiera sea ésta — y a la necesidad de promover comportamientos y actitudes interculturales que nos hagan capaces de vivir como ciudadanos en el mundo global.

## REFERENCIAS

- Banco Mundial. 2001. *La educación en una encrucijada: Retos y oportunidades para el siglo XXI*. Perú: Estudios del Banco Mundial.
- Godenzzi, Juan Carlos. 1987. *Lengua, cultura, y región*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Zúñiga, Madeleine. 1993. *Educación: Inversión para el desarrollo*. Resumen de la Mesa de Trabajo en el Primer Encuentro Regional por la Educación. Cusco: Asociación Departamental de Alcaldes del Cusco; Coordinadora Intercentros de Investigación, Desarrollo, y Educación; Foro Educativo; Instituto Peruano de Administración de Empresas.