

# Discurso del docente y diversidad cultural: realidades contrapuestas entretejidas\*

## Speech teacher and cultural diversity: conflicting realities and interwoven

Jenny Catalina Barreto Carrera\*\*  
Marly Janeth Rodas Cárdenas\*\*\*

Fecha de recepción: 5 de abril de 2012  
Fecha de aceptación: 30 de junio de 2012

### Resumen

Este artículo muestra como por medio de una indagación histórico-hermenéutica se analiza críticamente el discurso sobre diversidad cultural de los docentes de una institución educativa, para poder vislumbrar las relaciones de poder que se tejen dentro del aula y que están mediadas por las diferencias culturales, el cual identifica las formas de producción, reproducción y resistencia del poder de la cultura hegemónica.

La investigación tuvo dos elementos transversales: el discurso y la diversidad cultural, donde esta última busca ir más allá del reconocimiento de las minorías étnicas, la cual la muestra como un hecho que está en todos los seres humanos. Por su parte, el discurso es el medio por el cual la persona se acerca a las nociones de diversidad cultural y, a la vez, genera un espacio de reflexión en torno a esta, dando la posibilidad de liberarse de la dominación, conocerse y reconocerse en y con el otro-otra.

**Palabras clave:** diversidad cultural, discurso, hegemonía, resistencia.

### Abstract

This article shows through a historical-hermeneutic inquiry, how to critically analyze the discourse on cultural diversity of teachers and professors in an educational institution, in order to explore the relationships of power that are intertwined inside the classroom and that are mediated by cultural differences, identifying the ways of production, reproduction, and resistance of power in the dominant culture.

This research had two transverse elements: first the discourse and second the cultural diversity, where the latter seeks to go beyond the recognition of ethnic minorities, presenting it as a fact that is in us all. On the other hand, the discourse is the medium by which we approach the notions of cultural diversity and simultaneously generate a space for reflection around this, giving us the possibility of freedom from domination, to know and recognize ourselves in and with each other.

**Keywords:** cultural diversity, discourse, hegemony, resistance.

---

### Introducción

Este artículo refleja los resultados del proceso de investigación *Encuentros y desencuentros culturales en el aula: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso del maestro*. Este proyecto es una apuesta hacia el reconocimiento de la diversidad cultural de los

niños y las niñas en las instituciones educativas, ya que este es ignorado en el espacio escolar, y se les da mayor relevancia a otros aspectos, como la transmisión de contenidos, con lo cual se niega la realidad social, tratando de enmascararla en procesos de homogenización que no posibilitan el reconocimiento del sujeto ni de la otredad.

---

\* El artículo es el resultado del proyecto de trabajo de grado para optar por el título de licenciadas en Pedagogía Infantil, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de las estudiantes Leidy Álvarez, Carol Robayo, Jenny Barreto y Marly Rodas.

\*\* Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico carddot@hotmail.com.

\*\*\* Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico marlyrodas@hotmail.com

La diversidad cultural es una temática a la cual no se le ha prestado mucha atención, por lo tanto se ha constituido en un factor de invisibilización de los estudiantes, que, debido al fenómeno del desplazamiento, está más presente en las instituciones educativas. Lo que repercute directamente en su funcionamiento y recae sobre las problemáticas que afectan al país, que se pueden entender con mayor claridad cuando se piense la diversidad cultural como un factor que posibilita conocer, de uno u otro modo, el origen de los problemas de violencia en las instituciones, para generar y construir opciones de diálogo.

Por lo cual se apuntó hacia la concienciación y reflexión sobre la importancia de reconocer el acervo cultural de los miembros de la comunidad educativa, en especial, de los niños y las niñas, como un hecho imprescindible en el desarrollo integral del sujeto y la comunidad. Siendo la labor de los docentes un eje central en el reconocimiento, ya que los discursos sobre diversidad cultural que ellos han construido, gracias a sus experiencias profesionales y personales, intervienen en el momento de trabajar y reconocer la diversidad cultural que caracteriza a los estudiantes, por lo cual cabe preguntar “¿Cómo el discurso sobre diversidad cultural que tienen los maestros y maestras interviene en el reconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Eduardo Santos?” (Álvarez, Barreto, Robayo y Rodas, 2012, p. 57).

Esta diversidad cultural va más allá de reconocer las comunidades indígenas, afrodescendientes o las migraciones extranjeras. Enfoque que se le ha dado al fenómeno de la diversidad cultural por las problemáticas europeas, que se centran en las migraciones de latinoamericanos y orientales a estos países. Pues, en este caso, se considera que se debe hablar de una confluencia de múltiples culturas por todo el territorio, que evidencia las mezclas y cómo estas se transmutan en la significación de la vida social como una constante en la que todos deben ser reconocidos como diversos culturalmente, y no ver como diversos culturalmente a unos pocos que han sido estigmatizados por la hegemonía, pues, las barreras que buscaban contener esto fueron desbordadas por las migraciones, las tecnologías de la información y la comunicación y la apertura mundial, como lo refiere García Canclini (2004).

## Metodología

Para comprobar la hipótesis establecida en el trabajo, se plantearon varios objetivos que guiaron la investigación. En un primer momento se planteó un reconocimiento sociodemográfico, pues, fue importante conocer la población estudiantil para demostrar, por medio de un factor significativo y de fácil aceptación para los docentes, que sí existía diversidad cultural entre los estudiantes.

En un segundo momento se estableció la necesidad de recopilar un corpus discursivo de los maestros, que dejaran ver las prácticas desarrolladas en la institución, su concepción de lo que significaba ser diverso culturalmente y cómo esto intervenía su práctica, para poder conocer cuál era el discurso que circulaba en la institución y qué implicaciones traía consigo.

Así, no solo se indagó el lugar de origen de los estudiantes, sino también de los padres, los lugares por los que habían transitado, porque estos influyen en la construcción de su identidad cultural. Además, se realizó entrevistas a profundidad con nueve docentes, para vislumbrar aquellos mensajes implícitos que se encontraban tras los discursos y, posteriormente, los mismos docentes pudieran recapacitar sobre las formas de habla y de interacción para con sus estudiantes.

De esta manera, se abrió un espacio de reflexión y concienciación sobre la propia práctica, que posibilitara ver a los estudiantes en su diversidad cultural, más allá de elementos étnicos o folclóricos por medio del análisis crítico del discurso, para develar modos en que el abuso de poder, el dominio y la desigualdad social son practicados, reproducidos y, ocasionalmente, combatidos, con lo cual se dio la voz a los que no tenían la posibilidad de expresarla, y se creó un nuevo discurso que parte de una posición de equidad y respeto.

Aunque este trabajo plantea que la diversidad cultural se halla en todas las instituciones, la investigación se realizó en un lugar del territorio que es conocido por la confluencia de personas que llegan de todos los lugares del país: el municipio de Soacha, el cual se caracteriza porque la mayoría de su población proviene de otros lugares del territorio y llegan en busca de mejores oportunidades, huyendo del conflicto o para lograr tener una mejor calidad de vida, población en un alto índice de vulneración, violencia y desnutrición, que repercute de manera directa a la población infantil, siendo los centros educativos un lugar de convergencia de la diversidad cultural presente en el país.

Por esta razón, se escogió la Institución Educativa Eduardo Santos, ubicada en la comuna seis, que cuenta con tres sedes; dos de ellas trabajan exclusivamente con primaria, en dos jornadas y tres ciclos, con docentes que tienen una experiencia de 5 a 20 años en la institución y que también se caracterizan por ser diversos culturalmente.

Justamente, estas circunstancias hicieron de esta institución el lugar pertinente para el desarrollo de la investigación, pues, a la vez que permitía conocer las concepciones de diversidad cultural y la manera como se trabaja dentro del aula, también fue posible hacer que mediante el proceso los docentes comenzaran a

reconocer la diversidad cultural de sus estudiantes y reflexionar acerca de su labor docente.

Para el desarrollo de este proyecto, se tomó el enfoque cualitativo, desde una perspectiva histórico-hermenéutica, con la que se buscó ubicar la práctica dentro de un contexto histórico, para comprender más profundamente las situaciones que orientan las diversas prácticas (personal-social), en medio de relaciones intersubjetivas, donde los discursos orientan las prácticas desarrolladas por el individuo y el grupo general.

Estas prácticas también se encuentran intervenidas por normas y parámetros previamente establecidos, por lo cual se realizó un reconocimiento legal y documental de la institución, para conocer desde sus estamentos cómo se fundamenta el trato a la diversidad cultural y cómo esto media en las relaciones que se producen entre los sujetos en la institución.

Los primeros acercamientos a los docentes, y tras las rotundas negativas de la existencia de diversidad cultural en sus grupos, se hicieron las encuestas de caracterización sociodemográfica a 10% de la población no solo para ratificar la existencia de la diversidad cultural, sino también para observar los factores migratorios de las familias, los niños y las niñas, y cómo estos transforman las implicaciones de hablar de diversidad cultural en Colombia.

El último paso del trabajo de campo se realizó con las entrevistas. Estas se dividieron en dos partes: entrevista a grupo focal y entrevista a profundidad. La primera se efectuó para realizar un acercamiento a los docentes, desde el fenómeno por abordar en la investigación, la diversidad cultural e implícitamente el discurso, lo que permitió identificar las primeras nociones sobre las implicaciones de la diversidad cultural en el contexto escolar y los docentes que podrían prestar una mayor información, para realizar las entrevistas a profundidad, que se convirtieron en el insumo para el análisis crítico del discurso.

El corpus discursivo recolectado se analizó utilizando filtros transversales de diversidad cultural y discursos, los cuales generaron una categoría macro, el discurso como práctica social, del que se desprendían tres subcategorías: el discurso ideológico, el discurso crítico y el discurso pedagógico, que se analizaron en paralelo con las categorías derelativismo cultural, etnocentrismo, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. Este proceso se realizó utilizando cuadros, en los que el corpus discursivo se fue ubicando en las casillas correspondientes, los cuales permitieron ver no solo el tipo de discurso utilizado por los docentes en diversas ocasiones, sino también sus formas de comprender la diversidad cultural, discursos que reflejaban los elementos que legitimaban sus prácticas y descalificaban otras formas de acción.

## Resultados y discusión

Desarrollar este proceso ofreció algunos elementos para acercarnos a responder la pregunta eje de la investigación, comprender las implicaciones del discurso sobre cultura de los docentes, los procesos de significación de la vida social y la diversidad cultural presente.

Mediante la encuesta fue posible evidenciar que solo 23% de la población era originaria de Soacha y el restante 77% provenía de otras partes del país. Además, sus padres también pertenecían a diferentes lugares y habían vivido en otros más, lo cual influía en la construcción de la identidad cultural de los niños y las niñas, al igual que la forma de tejer relaciones con los demás.

El primer ámbito de socialización del niño y la niña, la familia, proporciona pautas de crianza y determina las formas iniciales de relacionarse con el mundo y con los demás, a partir de las experiencias y la pertenencia a una cultura. Pero, mediante el encuentro con las tecnologías de información y comunicación, se proporciona otros estilos de conocer el mundo y vincularse con los demás, confluyendo en las instituciones educativas diferentes modos de vida, de pensar y ver el mundo, que generan conflictos y encuentros culturales.

Sin embargo, este hecho no era reconocido por los docentes o no era importante para desarrollar su labor, pues, la mayoría indicaba que sin importar de dónde vinieran los estudiantes se adecuarían cómodamente al lugar donde llegaban, afirmando que “Los niños se adaptan fácilmente... por los mismos compañeritos, por los mismos roles que ellos tienen” (Álvarez, Barreto, Robayoy Rodas, 2012, p. 81). Se espera desde la visión de los docentes que los niños y las niñas realicen los cambios necesarios a su vida, para que se acoplen a las dinámicas de la institución y del aula, pues, sus condiciones les proporcionarían las herramientas necesarias para hacer estos cambios sin afectar el contexto al que entran. Ellos desempeñarían unos “roles” que implican las transformaciones necesarias para que cumplan con las expectativas establecidas, pues, “yo creo que las minorías se adaptan a las mayorías” (Álvarez, Barreto, Robayoy Rodas, 2012, p. 88), ubicando a los estudiantes en un grupo que debe ser sometido y cambiado para que entre en los patrones que se han establecido previamente en el grupo social.

Por lo cual, la labor del docente también se dirige a ayudar a los niños y las niñas que llegan, para adaptarse a la cultura hegemónica de la que ellos (los maestros y las maestras) son representantes, y que se evidencia cuando sus acciones van dirigidas a obligarlos a incluirse en las dinámicas que se desarrollan sin tener en cuenta su acervo cultural y sus estilos de vida:

[...] el niño de allá de la costa, él llegaba sin medias pero para él es normal porque allá el calor no se lo aguanta... el saco le incomoda acá y acá tiene que usarlo, en cambio allá no... acá tiene que aprender a que se utiliza: se pone medias, lleva su pantalón, lleva su camisa, su camiseta y encima el saco y tiene que permanecer... si no está uniformado se retira, o lo sacan del salón, lo obligan a usarlo. (Álvarez *et al.*, 2012, p.103)

El uniforme se debe llevar en la vestimenta y en la forma de actuar, lo que se hacía “allá” solo es válido y aceptado allá. El nuevo contexto trae nuevas normas que deben ser acogidas, aunque estas no sean entendidas por el individuo, de lo contrario será sometido al escrutinio y castigo por parte de aquellos encargados de servir de guardianes de las normativas y costumbres instauradas.

Precisamente, por esas y otras razones, se evidenció que en el discurso de los maestros, la diversidad cultural no es algo importante para el ámbito escolar; no se considera un tema transversal ni una experiencia que se puede llevar a cabo dentro del aula donde los niños y las niñas comuniquen sus experiencias. Se evidencia que por el interés del maestro o maestra de desarrollar un buen trabajo los estudiantes quedan invisibilizados en su bagaje cultural, lo que representa una problemática para los actores educativos que convergen en las instituciones, pues, se pasa a pensar en sujetos aculturales y ahistóricos que solo vienen al aula a recibir conocimientos.

Desde este punto de vista, se encontró una reproducción de prácticas discriminatorias dentro de la institución, que se han sustentado, principalmente, en un *discurso ideológico*, desde una noción de diversidad cultural etnocentrista, la cual enmarca las relaciones de poder en la idea de una hegemonía cultural, donde lo que se dice se establece como lo verdadero, punto de valoración y comparación hacia las otras culturas, donde se juzga a la cultura de los demás desde valoraciones negativas, pues, la cultura dominante es la que se encuentra siempre en la posición correcta.

Esto se da en parte porque los docentes han construido una noción de diversidad cultural que solo hace referencia a algunas características específicas, como rasgos físicos, aspectos folclóricos, minorías étnicas, jerga o acento diferente. Pero se reconoce principalmente la existencia de la diversidad cultural en aquellos que se hayan alejados o distantes de ellos, es decir que se encuentran en zonas distantes, con los que no tienen un contacto directo, pero de los que se espera una adaptación cuando estén compartiendo el mismo espacio.

Esto también se aplica para los grupos étnicos, pues, pese al fuerte trabajo que se ha hecho en lo social por

reconocerlos, los docentes saben que tienen características diferentes a la cultura hegemónica y hablan de una preparación previa que les permita conocerlas y trabajar con estas poblaciones: “El reto es aprender, buscar, investigar, pues para adquirir conocimiento sobre esas diversidades culturales... Porque le llega un niño que otra ciudad y uno no saber [sic] ni que es lo que está diciendo...”, “tendría la profesora que prepararse en conocer su dialecto... saber cómo es la costumbre de esos niños...” (Álvarez, Barreto, Robayoy Rodas, 2012, p. 89). No obstante, este conocimiento lo utilizarían para facilitar su adaptación a la cultura a la que llegan, mas no para hacer un intercambio entre ellas, pues, en el caso de encontrarse con ellos, se hace referencia clara de que el problema es del niño o de la niña, porque son los que deben sortear las dificultades que les presenta el contexto.

Al no haber miembros de minorías étnicas, los maestros reconocen la diversidad cultural por aquellas características que rompen con la cotidianidad dentro del aula, donde el maestro entra a intervenir para que se normalicen las dinámicas, pues, trata de transformar elementos como el acento, “sobre todo por el acento costeño, que es lo que más han llegado acá[para que] aprendan a hablar bien” (Álvarez *et al.*, 2012, pp. 90-91).

Paralelamente, reconocen las otras diferencias en rasgos físicos, como el color de piel: “[...] yo tengo en el curso una niña de color, la niña negrita” (Álvarez *et al.*, 2012, p. 91); “Hace muchos años unas niñas que llegaron de San Gil... Eso sí a llamarlas siempre ‘la negra’.. Las asedian mucho [a] esas dos niñas” (Álvarez *et al.*, 2012, p. 89), tornando las relaciones entre docentes y estudiantes desde una perspectiva racista, lo cual se oculta tras la consigna de “respeto” hacia el otro y la utilización de diminutivos como forma de trato amable, como la ‘negrita’, pero que termina siendo solo un acto de tolerancia que busca el distanciamiento y ocultar manifestaciones racistas. Lo que contribuye a la reproducción de la hegemonía cultural, así como a la jerarquización y separación de las culturas.

Sin embargo, la forma en que se reconoce la existencia de diferencias para los docentes son los aspectos folclóricos. Los docentes dicen que trabajan la diversidad cultural con todos los estudiantes y que les dan espacios para mostrar su cultura mediante celebraciones como el día de la raza o en las izadas de bandera:

[...] le abre las puertas para que el estudiante como que entienda más lo de la identidad cultural, porque por decir algo uno el 12 de octubre día de la raza, uno maquilla un niño de negrito, otro amarillo, otro de blanco... para que los niños se den cuenta [de] que somos los mismos y [de] que no se puede discriminar. (Álvarez *et al.* 2012, p. 91)

Un pequeño acercamiento que se da a las demás culturas, a pesar de esto es muy superficial, solo bailes, platos típicos, vestuario, pero no se hace un acercamiento de fondo a sus creencias, formas de vida y las experiencias del niño y la niña, que permita una interculturalidad; se hace una valoración folclórica de las culturas.

Todo aquello que no se encuentre dentro de estos parámetros es despreciado y estigmatizado, como las culturas urbanas, a las cuales se cree respetar, siempre y cuando mantengan distancia con ellos, o si hay algún acercamiento sea bajo parámetros y normas establecidos por los docentes y la cultura que ellos representan, ya que las culturas urbanas se ven como modas que pasan y que solo generan un riesgo para la cultura, porque “no tienen una ideología, son agresivas y degeneran” (Álvarez *et al.*, 2012, p. 82), generando formas de rechazo que se legitiman ante el grupo social, pues, no son vistas como tal.

Por otro lado, se encontró que los maestros y las maestras no buscan conocer a los niños y las niñas de otras formas, porque algunas veces la permanencia de estos estudiantes es pasajera y por muy corto tiempo, lo que no permite realizar un trabajo de gran impacto. Además, sus preocupaciones cuando llegan estos niños y niñas van más dirigidas al ámbito académico, adelantar los en los contenidos y responder por el currículo:

[...] uno debe ponerse pilas con esos muchachos porque hay que nivelarlos, por ejemplo... este año llegó una niña... Viene de Chinchiná, Caldas, la niña, no trae notas del segundo periodo, hay que sacar las notas del segundo y tercer periodo. (Álvarez *et al.*, 2012, p. 83)

En esta relación jerárquica y hegemónica, el maestro es quien determina los conocimientos impartidos sobre las otras culturas, convirtiéndose solo en una revisión de conceptos, donde las culturas están aisladas las unas de las otras. Desde este punto de vista, la diversidad se limita a tratar temas geográficos o históricos con los niños y las niñas, que ve la diversidad cultural como algo de tiempo atrás.

En el ámbito pedagógico, se encontraron intentos separados que permitían que los niños y las niñas fueran incluidos con su diversidad, los cuales les abrían espacios para hablar de sus experiencias:

[...] nosotros por la mañana hacemos la lectura de los cuentos, entonces había unos días donde nosotros no contábamos, sino les pedíamos que nos contaran cómo era donde ellos vivían, sí, porque era su acento, que nos hablara un rato, bueno que nos hablara con respecto a él, entonces diariamente yo de eso tomo para en la

próxima clase poder hacer algo que identifique lo que ya él nos dijo y poderlos ir incluyendo dentro del trabajo. (Álvarez *et al.*, 2012, p. 108)

Actividades como estas, a veces, no conscientes permiten relaciones de equidad e interculturalidad dentro de las aulas y que se pueden rescatar para empezar a reconocer esta diversidad cultural dentro de las instituciones; las actividades como estas son un buen comienzo.

Justamente, estos procesos evidencian que los maestros trabajan bajo un paradigma de una cultura hegemónica, y esto guía sus acciones dentro del aula y hacen que la diversidad cultural sea invisibilizada, pues, se busca una homogenización de la población con la que se labora. Así, se hace necesario que se trabaje sobre estas concepciones de cultura para que se amplíen y pueda generarse un trabajo que vaya hacia la interculturalidad.

Asimismo, en algunos casos se presenta una postura crítica por parte de los maestros sobre las prácticas que se desarrollan tanto en el ámbito educativo como por parte de ellos, pero esta no trasciende, pues, no se muestra ninguna intención de cambio al menos por parte de ellos, ya que manifiestan que son otros quienes deben generar estos cambios, y responsabilizan a la familia o al Estado. Desde esta perspectiva, los cambios son para incluir dentro de la institución la diversidad cultural como un tema que debe ser tratado para valorar las relaciones sociales que se tejen, mas no como un experiencia de vida o como un diálogo entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa para intercambiar experiencias significativas y enriquecerse mutuamente con estos intercambios de saberes y experiencias.

## Conclusiones

Esta investigación permitió ver que la diversidad cultural en el ámbito educativo es una temática conflictiva, ya que se encuentra ubicada en un terreno escabroso, que hace que se dificulte hablar con claridad sobre ella. Pese a todo el recorrido histórico que muestra la lucha por la reivindicación de la diferencia cultural, el impacto social para llegar a cumplir sus objetivos es muy vago o ha sido distorsionado ocasionando una mayor diferenciación y segregación.

Una de las principales razones para no llegar a un reconocimiento pleno de la diversidad cultural es que es muy complicado clarificar qué significa ser diversos culturalmente, para no recaer en los elementos folclóricos o solo hablar de etnicidad. Por lo cual, en el discurso de los docentes existe una negación de la diversidad cultural, lo que, a su vez, repercute en las prácticas que estos desarrollan, pues, establecen su aula como un espacio hermético, que no permite la entrada a otras culturas.

A pesar de los esfuerzos que se han hecho en lo legislativo porque esta sea reconocida, solo se logró un impacto en la sociedad dirigido a reconocer a las minorías étnicas, lo que se evidencia en los discursos de los maestros cuando solo hacen referencia a los afrocolombianos e indígenas, y, aunque reconocen tal diversidad, esta no es tenida en cuenta más allá que para homogenizarla.

Los maestros también víctimas de esta homogenización, pues, pese a que la mayoría de ellos vienen de otros partes del país, como los Llanos, Pasto, Santander, entre otros, no se sentían diversos culturalmente y creían que, así como ellos se habían adaptado a la cultura hegemónica, los niños y las niñas deberían hacer lo mismo, con lo cual mostraban que estas concepciones de diversidad cultural sesgadas no solo están entre los docentes, sino que también están en todo el ámbito educativo, pues, este aún está instaurado en una escuela tradicional, cuyas matrices van dirigidas a lograr una homogenización de la población.

Desde esta perspectiva, en el espacio escolar propician que los estudiantes, al igual que los maestros, no se reconozcan como sujetos diversos, lo que invisibiliza esos encuentros y desencuentros que se producen por la diversidad cultural, dificulta la posibilidad de reconocerse en el otro, aumenta las brechas de discriminación, puesto que se terminan dando tratos igualitarios, mas no equitativos, y se quedan en la tolerancia como el máximo logro.

Por esto, para poder hablar de un reconocimiento de la diversidad cultural tanto en las instituciones como en la sociedad es necesario ampliar las nociones sobre lo que es la cultura, y dejar de verla como un concepto o algo alejado, entendiendo que todos somos diversos en algún momento, donde la diversidad no se aprende, se vive.

## Referencias

- Abello, S.I. (1998). Multiculturalidad y multiculturalismo. En *Cultura: teorías y gestión* (pp. 177-207). Pasto: Unariño.
- Altablero (2007, septiembre-diciembre). Educación para todos, 43. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Álvarez, L., Barreto, J., Robayo, C. y Rodas, M. (2012). *Encuentros y desencuentros culturales en el aula: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso del maestro*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bagú, S. y Díaz, H. (2003). *Indigenismo y diversidad cultural*. México: Colofón.
- Ballén, Bohórquez y Buitrago, D. (2001). *Modelos pedagógicos, discurso y poder en el aula*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico* (2a ed., Trad. M. Díaz). Bogotá: Prodic "El Griot".
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2005). El análisis crítico del discurso en los ámbitos político y académico. En L. Ramírez y L. Acosta (Ed.). *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Burbules, N. (s.f.) La relación dialógica. En *El diálogo en la enseñanza, teoría y práctica*. Amorrortu.
- Dijk, T. van (s.f.). *Discurso y racismo*. En D. Goldberg y J. Solomos (Eds.). (trad. C. Berger). Universidad Alberto Urtado. Recuperado de [www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf](http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf)
- Dijk, T. van (1999). *El análisis del discurso*. Barcelona: Anthropos.
- Dijk, T. van (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Escobar, L. (2000). *Educación en y para la diversidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2005). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gómez, A. y Acosta, W. (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Géminis.
- Institución Educativa Eduardo Santos (2010). Acuerdo de convivencia. Soacha, Colombia: Institución Educativa Eduardo Santos.
- Jordán, J. A., Castellá, E. y Pinto, C (2001). *La educación intercultural: una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

- Muñoz, S. (1998). *La escuela como un proyecto de cultura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (s.f.). *Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años*. Recuperado de <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencia2-9.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2001). *Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Recuperado de <http://www.implementa.udp.cl/publicaciones/147054s.pdf>
- Ramírez, L. (2005). Texto y discurso. En L. Ramírez y L. Acosta (ed.). *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín.
- República de Colombia (s.f.). *Política de diversidad cultural*.
- Schmelkes, S. (2004, enero-marzo). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002002>
- Vasco, C. (1990). *Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*. Bogotá: CINEP.
- Vasco, E. (1998). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. Díaz y J. Muñoz (Ed.). *Pedagogía, discurso y poder: algunas reflexiones sobre la práctica pedagógica y la didáctica* (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación/Programa FORTE-PE.