

LA CUESTIÓN DE LA ALTERIDAD INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN, UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Andrea Palomar Hurtátiz
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Colombia
escafandra27@gmail.com, neapal@hotmail.com

Resumen

En el sistema educativo colombiano, el área dedicada a la enseñanza de la lengua castellana y el lenguaje ha incorporado desde hace algunas décadas, una serie de repertorios que pretenden representar el pensamiento de las comunidades indígenas colombianas. El fundamento inicial de esta labor fue cierta visión folclorista que supuso que la escuela debería incluir dichos corpus en su currículo con el ánimo de construir una cultura nacional; en la actualidad, se busca responder al principio de una nación pluriétnica y multicultural establecido en la Constitución Política.

Precisamente, el modo como se han inscrito estos repertorios, ha incidido en la construcción del *otro indígena* por parte de los sujetos que son producto de la educación, quienes al interiorizar información proveniente de una autoridad pedagógica dada, la convierten en formación. Así, este artículo busca indagar sobre la forma en que se construye la alteridad indígena en la escuela, a partir del tratamiento dado a las creaciones verbales indígenas al interior del área de lengua castellana.

Para dar cuenta de esta indagación, se abordarán tres elementos que cimientan el área de lenguaje: el Estado, desde las orientaciones que establece para dirigir el área de conocimiento; el currículo escolar y las representaciones sociales construidas por maestros y estudiantes en las instituciones escolares.

Palabras clave: Alteridad, culturas indígenas, Política educativa, currículum, educación intercultural.

Abstract

In the Colombian educational system, the area dedicated to the teaching of the Spanish language has built some decades, a series of codes that purport to represent the thinking of Colombian indigenous communities. The initial foundation of this work was a folklorist vision who assumed that the school should include such corpus in its curriculum with the aim of building a national culture. Today, it seeks to respond to the principle of a multiethnic and multicultural of the Constitution Policy.

Indeed, the way these repertoires have registered, has affected indigenous representation by other subjects that are the product of education. Thus, this paper seeks to investigate how indigenous otherness is constructed in school, from the treatment given to indigenous verbal creations within the area of Spanish language.

To account for this inquiry, will address three elements that underpin the area of Spanish language: the State, since the guidelines established to lead the field of knowledge; the school curriculum and social representations constructed by teachers and students in the schools.

Key words: Alterity, indigenous cultures, educational policy, curriculum, intercultural education.

Presentación.

Este artículo surge de una investigación, aún en desarrollo, sobre los procesos de representación de la diferencia cultural, en particular la indígena, en el área oficial de Lengua Castellana. A partir de un enfoque centrado en los componentes que integran esta área, se analizará, en primer lugar, la Política educativa y la correspondiente legislación que orienta las perspectivas educativas del área de cono-

cimiento; desde la Constitución Política de 1991 hasta los referentes pedagógicos en la actualidad. En un segundo momento, se indaga la composición del currículo escolar en el área de Lengua Castellana respecto a la inclusión de repertorios de creaciones verbales indígenas. Por último, y en relación con los dos componentes anteriores, se examinan las representaciones sociales sobre *lo indígena*, generadas en escuelas urbanas por maestros y estudiantes en el área de Lengua Castellana. Este recorrido analítico está centrado en la representación de la diferencia cultural indígena, es decir, el modo en que esta alteridad se constituye mediante dinámicas de significación que conllevan a formas específicas de relaciones sociales.

Hablar de la alteridad indígena puede resultar problemático, respecto a la ubicación y nominalización de la diferencia, ya que esta forma de clasificación social y las emergentes identidades como indio o negro, originadas en la Colonia, han reducido a estas comunidades a la condición de otredad en relación con los sectores dominantes de la población, entendidos como blancos y mestizos (Castillo y Rojas, 2007). Esta caracterización de *los otros*, que ha surgido en el proceso histórico de formación de la nación colombiana, les ha ubicado en espacios marginados de la misma, enmarcándolos en lo que Peter Wade (2000) denomina “estructuras de la alteridad”, que no son más que localizaciones separadas del grupo social dominante, donde se “incluye” al otro, pero en condición de inferioridad respecto a la producción de conocimiento y a su capacidad de autodeterminación. Es necesario aclarar que he decidido acoger el término “alteridad indígena” como la representación del otro en diálogo horizontal; en consecuencia, la relación con la diferencia cultural indígena que orienta este artículo es reflexiva y busca distanciarse del etnocentrismo dominante.

Políticas educativas en lengua castellana y alteridad indígena

Para iniciar se analizará la relación existente entre el Estado y las políticas educativas que han direccionado el área de Lengua Castellana, tomando como referente teórico los postulados del autor

Roger Dale (1999), quien afirma que existe una correspondencia entre los direccionamientos globales y las políticas educativas aplicadas a nivel local. La política educativa, como campo de estudio, permite observar concepciones acerca de la sociedad, el papel del Estado y de los actores que confluyen en el direccionamiento de la educación, lo que posibilita el análisis de cuestiones como la diversidad cultural, la concepción de nación, la democratización de la enseñanza y la equidad.

Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, reconoce la diversidad étnica y cultural que compone la Nación. En el marco de una Asamblea Nacional Constituyente integrada por diferentes sectores de la sociedad, entre estos los indígenas, la Carta Constitucional buscó responder a las demandas de reconocimiento étnico y cultural de un país que antes, con la Constitución de 1886 y el proyecto político de la Regeneración, se pretendía homogéneo. No obstante, paralelo a este proyecto, se gestaban en el país las políticas neoliberales, relacionadas con la globalización, especialmente en la apertura a mercados extranjeros y el proceso de reducción del Estado en ciertas áreas; en este contexto se supone a un Estado que debe priorizar nuevas formas globales de acumulación, para ser atractivo al capital extranjero y garantizar su competitividad (Dale, 1999).

En este esquema, los sistemas educativos deben asegurar, aparte de una labor que reproduzca las lógicas de estos sistemas imperantes, una función de “contención social” donde aparentemente se responde a las necesidades mínimas de enseñanza-aprendizaje, con la intención de impedir que los sujetos produzcan resistencias que pongan en peligro la estabilidad política; en la misma línea, deben propender por la formación de una ciudadanía que se adapte a las reglas del juego, para lo cual se han servido del multiculturalismo¹ y particularmente de la *diversidad cultural*, como lo mostraré a continuación.

¹ Multiculturalismo, entendido como el esquema institucional que se precisa a través de propósitos, mecanismos y discursos de atención a la multiculturalidad (Castillo, 2007).

Para este análisis es pertinente indagar acerca de la *alteridad indígena* en las proyecciones educativas oficiales del área de Lengua Castellana, cuya forma de enunciación es, a partir de las *recomendaciones globales*², la *diversidad cultural*. El Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, elaboró una serie de documentos titulada “Lineamientos Curriculares” donde esta institución busca abandonar el papel de diseñador único de un plan de estudios nacional, para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación. Específicamente el documento *Lineamientos curriculares en Lengua castellana*, tiene importancia no solo en relación con los objetivos de esta investigación sino dada la pertinencia del lenguaje como forma de intercambio y representación social.

De este modo, los Lineamientos en Lengua castellana sugieren el aporte del pensamiento indígena, configurado desde la oralidad y la palabra sagrada, a través del estudio formal de rituales, mitos, leyendas y cantos. Estas creaciones verbales indígenas son presentadas en los Lineamientos bajo la denominación de *Literatura indígena*; sin embargo, este corpus no es creado como literatura en sí, pues la palabra viva, como vehículo de expresión, determina las relaciones del individuo con el grupo y de éste con su realidad material, comprendiendo ampliamente su conocimiento, su pensamiento y su práctica social. Desde esta perspectiva, el concepto evidencia un conflicto entre las estructuras propias del canon literario tradicional y la palabra viva que cumple una función fundamental, creadora, poderosa y espontánea.

Es necesario anotar que los Lineamientos se refieren a la diversidad étnica y cultural dentro del eje referido a los principios de interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; allí, se presentan las características, importancia y clasificación de las lenguas indígenas existentes en el país, profundizando en la necesidad de que se fortalezcan los procesos de etnoeducación para que las lenguas pervivan en sus comunidades. Sin embargo, estas lenguas y las comunidades a las que pertenecen se reconocen

² Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001)

como producto únicamente de la relación entre éstas y la naturaleza, y además sus desarrollos tecnológicos, científicos y artísticos se ubican verbalmente en un pasado histórico distante³. En este sentido se reconoce al indígena, de manera totalizante, como *guardián natural de la tierra*, lo que le limita a labores de conservación, cuando muchos de ellos pueden querer el desarrollo occidental (Wade, 2000); además, reduce su ubicación espacio temporal al pasado selvático y su creación verbal a rituales, mitos, leyendas y cantos lo que desconoce su carácter dinámico y vivo.

Otro de los documentos fundamentales en la configuración de un sistema educativo nacional son los Estándares Básicos de Competencias, establecidos como referentes evaluativos fundamentales que determinan criterios claros, universales, precisos y públicos para regular los niveles básicos de calidad educativa, fundamentados en los criterios de eficacia, eficiencia y calidad (M.E.N.,2007). Siguiendo la afirmación de Dale (1999) en realidad, estos documentos no son más que la implementación del mecanismo de estandarización⁴ que refleja las formas en las que la globalización impacta sobre las políticas educativas.

³ La historia de los avances y aportes del pensamiento de los pueblos indígenas al pensamiento universal está configurada en la oralidad y la palabra sagrada de las 64 lenguas y 292 dialectos, sistematizadas igualmente en los rituales, mitos, leyendas y cantos. Además, desarrollaron conocimientos tecnológicos, científicos y artísticos expresados en las mismas, útiles para su pueblo y para la humanidad como el aprovechamiento y conservación de la biodiversidad en sus territorios. (M.E.N., 1998:61)

⁴ Se hace necesario reflexionar en torno al concepto de estándar, ya que en los Estándares curriculares del M.E.N. se establece que ellos no pretenden uniformar la educación (MEN, 2007:7), poniendo de manifiesto una clara contradicción semántica con el concepto como tal; es decir, el termino estándar, proviene del inglés standard, “un objeto, cualidad o medida que sirve como base, ejemplo o principio a través del cual la calidad de otros es juzgada”. El concepto de estándar surge en el contexto de la producción industrial con el objetivo de mejorar la calidad de los productos y servicios, los cuales alcanzaron su auge en el desarrollo de las tecnologías digitales en medio de la globalización, y es en ese sentido que el estándar no sería “un referente común”, como lo defiende el Ministerio, sino una forma de evaluación y homogenización de los saberes que se consideran básicos para el desarrollo económico del Estado competitivo.

Las creaciones verbales indígenas se estudian, también en los Estándares básicos, dentro del eje literario. De este modo, se observa en el factor designado *La pedagogía de la literatura* (MEN, 2007:25) la necesidad de consolidar una tradición lectora en los estudiantes “a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria, que le den significado a su experiencia vital y les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social”. Entonces podríamos pensar que los mitos, leyendas y ritos indígenas se clasifican en los denominados *otros productos de la creación literaria*; lo que en primer lugar denotaría una subordinación de éstos ante los subgéneros literarios dominantes y, en segunda medida, un desconocimiento del sentido profundo que poseen, que va más allá del carácter literario impuesto por el canon; a pesar de esta connotación, a través de un encuentro horizontal con estas creaciones verbales, los estudiantes realmente llenarían de significado su experiencia vital, enriquecerían su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social.

Si bien estos documentos abordan la importancia del lenguaje en la construcción de la identidad individual y social, así como la posibilidad del encuentro y diálogo entre culturas, los contenidos que estipulan, en relación con la alteridad indígena, para los diferentes grados del proceso educativo no tienen en cuenta estos aspectos. Así, solo se promueve la interacción comunicativa con el pensamiento indígena en tres momentos: en grado sexto y séptimo se propone que los estudiantes *reconozcan en situaciones comunicativas concretas la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar sus actitudes de respeto y tolerancia* (M.E.N., 2007:37). Para esto se proponen como subprocesos: 1. La caracterización del contexto cultural del otro y la comparación con el propio; lo que, como se observará en el ejercicio etnográfico, puede dar lugar a comparaciones desequilibradas que en lugar de valorar al otro lo dispongan en una condición compasiva y despectiva. 2. La identificación en situaciones comunicativas auténticas de algunas variantes lingüísticas del entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacio-

nal, profesión, oficio, entre otras. Esto, en relación con la alteridad indígena, solo podría desarrollarse en zonas de frontera entre comunidades mestizas e indígenas, o en instituciones escolares donde compartan diferentes grupos culturales; sin embargo, en la mayoría de escuelas urbanas privadas, resulta casi imposible esta labor, dada la distancia con las comunidades indígenas y con sus integrantes.

En ese mismo grado, los Estándares plantean también *reconocer la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura* (36). Respecto a este objetivo, se propone: 1. La interpretación y clasificación de textos provenientes de la tradición oral tales como *coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros*. La interpretación y clasificación sugerida será entonces, en el caso de las producciones indígenas, no sobre el pensamiento de las comunidades sino sobre la traducción, no necesariamente fiel, del folclorista o antropólogo; ya que, paradójicamente, el reconocimiento de la tradición oral se lleva a cabo desde la galaxia de Gutemberg, la escritura. 2. La identificación en la tradición oral del origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático. Esto limita el carácter de las creaciones verbales indígenas a un aspecto meramente literario que impone su canonicidad a elaboraciones que poco tienen que ver con esta, pues su connotación implica aspectos de mayor importancia para la comunidad donde se originan.

Por último, en los grados décimo y undécimo se proyecta que los estudiantes *expresen respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervienen* (41). Para esto se promueve: 1. La identificación, caracterización y valoración de diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos éticos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo. 2. El respeto a la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos. 3. Comprender que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento socio-cultural entre todos los colombianos; Esta es la única enunciación del documento en relación con la interculturalidad. Como se observa, estos enfoques son insuficientes para

establecer un diálogo equitativo entre culturas, pues parecen responder únicamente a los discursos propios del multiculturalismo, cuya metas son el reconocimiento, el respeto y la tolerancia, que fundamentan la mirada sobre ese otro diferente estableciendo una brecha entre ambos pero que no potencian la relación, interacción y encuentro con el otro.

Currículo escolar y alteridad indígena.

Para caracterizar la representación de la alteridad indígena en un área básica del conocimiento como Lengua castellana, además de observar las orientaciones políticas que la constituyen y permean todas sus instancias, es fundamental la pesquisa en torno al currículo escolar. De este modo, el presente análisis se centrará en los modos de inclusión de los repertorios verbales indígenas y las representaciones que de sus respectivas comunidades poseen maestros y estudiantes mestizos en escuelas colombianas.

La aproximación e inserción de estas manifestaciones verbales fue inicialmente orientada desde cierta visión folclorista proveniente de un pensamiento ilustrado que, como señala Carlos Miñana (2003), desde su perspectiva romántica rousseauiana valora de forma paternalista al *buen salvaje*, lo indígena, exótico, tradicional, popular, lo no hegemónico. Así mismo, como forma de legitimación del Estado-Nación que ensamblando, racionalizando y clasificando ciertas tradiciones, por medio de folcloristas, historiadores y antropólogos pretendió consolidar la esencia de la identidad nacional. Lo anterior encontrará espacio en la escuela, donde las creaciones verbales indígenas, luego de ser filtradas y homologadas por las anteriores disciplinas, son de nuevo destiladas a partir de particularidades propias de la escuela como el modelo pedagógico, la orientación ideológica, las características socio-económicas, entre otras. De este modo, el indígena que se presenta en la escuela es un remanente traducido desde intereses ajenos, un indígena folclorizado.

A pesar del principio de una nación pluriétnica y multicultural establecido en la Constitución Política de 1991, esta elaboración de

lo indígena folclorizado en la escuela no ha variado. Como se observó en los Lineamientos establecidos que orientan el currículum las temáticas propuestas en relación con el diálogo intercultural resultan insulsas; así, el “arbitrario cultural (Bourdieu, 1995), que constituye el currículum escolar en la mayoría de las instituciones colombianas, evidencia una construcción hegemónica por parte de la cultura dominante que no ha propendido por el intercambio sociocultural lo que lo ha mantenido relativamente estable como reproductor del sistema social que invisibiliza la alteridad.

Ante esto, resulta de gran importancia el acercamiento a dos conceptos contemporáneos que desde occidente pueden ayudar en la construcción del diálogo intercultural: oraliteratura y etnoliteratura. El término oraliteratura es un neologismo que tiene como objetivo reconocer la estética de la palabra plasmada en la historia oral, en las leyendas, mitos, cuentos, epopeyas, o cantos que son géneros creativos que han llegado hasta nuestros días de boca en boca (Friedemann, 1993). Esto es valioso siempre y cuando se tenga en cuenta el contexto espacio temporal del que proviene dicha tradición oral y además si no se toma como simple medio de encajar en el canon literario, como forma única para acceder a los privilegios del *arte culto*. Así mismo, el concepto de etnoliteratura, como forma de escritura contemporánea proveniente de las comunidades indígenas y bajo formas ligadas al canon occidental como poemas, cuentos o novelas, resulta un elemento importante si, de igual forma, no se desprende de su contexto original y se le da lugar a la existencia de los autores en los currículos. Estos aspectos, sobre todo el segundo, tendrían en el currículo la facultad de romper con las estructuras de la alteridad ubicando a las diferentes comunidades indígenas en un tiempo presente en el que cuentan su diario vivir y en un espacio que puede ser compartido por todos, como la ciudad.

Lastimosamente, estas dos nociones no se tienen en cuenta en el currículo escolar colombiano del área de lengua castellana, dado que allí se otorga un único espacio para la creación verbal indígena a partir de la tradición oral; esto como ya se indicó, de manera descontextualizada, sin establecer una cohabitabilidad en tiempo y espacio

y sin atender a las diferencias entre las construcciones particulares. En consecuencia, al representar la alteridad indígena solo desde una perspectiva que conforma su consolidación histórica, como la tradición oral, se excluye a ese otro del tiempo presente y del espacio en el que coexisten las diferentes culturas, aniquilándolo de esta manera de la construcción colectiva de nación.

Representaciones sociales de la alteridad indígena

Sobre esto, se indagó a profesores y estudiantes sobre la representación social que poseen frente a la alteridad indígena. El estudio acerca de la representación social de la alteridad indígena en la escuela permite identificar y caracterizar los modos y procesos de configuración del pensamiento social, por medio del cual los sujetos pedagógicos construyen la imagen indígena en la realidad social de la escuela. Así, el abordaje de este horizonte investigativo posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales (Abric, 1994:73).

En este tejido de interacciones y de interrelaciones entre la sociedad y el individuo que configura la escuela, este último va formando su estructura cognitiva práctica, que surge de una continua negociación con el *otro*. La sola existencia de un otro igual a mí, pero al mismo tiempo distinto, hace que estos elementos sean significativos, entrando en juego una interacción simbólica y un proceso de construcción del conocimiento, entendido como conocimiento práctico. Así como en todos los contextos socio culturales, en la red de significados compartidos y transmitidos por la educación, los seres humanos aprenden a utilizar ciertos esquemas eficaces que hacen posible la negociación con el mundo que los rodea. En todo proceso de aprendizaje hay una construcción de sistemas de significados que se va conformando en la negociación entre los integrantes de dicho proceso.

Rastrear la representación social de la alteridad indígena en la escuela supone entonces, desde la estructura propuesta por este Abric, indagar los elementos periféricos que constituyen la esencia

de su contenido. Estos se evidencian a partir de los juicios, estereotipos y creencias emanados de los enunciados referentes educativos nacionales, el campo de formación del conocimiento, el currículo escolar, las prácticas pedagógicas y las enunciaciones de sujetos y autoridades pedagógicas, en relación con la configuración del *otro indígena*. De esta manera es posible desentrañar y cuestionar el núcleo que fundamenta y organiza tal representación social subordinante al identificar en estos elementos su contenido, analizar las relaciones entre estos e intervenir el núcleo social que le origina y organiza.

En la actualidad, este proceso ha empezado a llevarse a cabo escudriñando el campo de representación a partir de las enunciaciones y figuraciones de maestros y estudiantes en el área de Lengua Castellana. Las primeras han sido indagadas por medio de entrevistas semiestructuradas y las segundas a través de herramientas como los soportes gráficos, dando como resultado apreciaciones como las que sintetizo a continuación:

- Los estudiantes que comparten sus clases con niños y adolescentes provenientes de comunidades indígenas, respetan más sus diferencias y propenden por un diálogo horizontal donde el punto de contacto resulta ser la clase social, en todos los casos, popular⁵.
- Las imágenes recreadas sobre los indígenas, sobre todo en estudiantes de instituciones privadas de las clases dominantes que no tienen contacto directo con integrantes de comunidades indígenas contemporáneas, recaen en el estereotipo que totaliza la visión de la alteridad: plumas en la frente, arcos, flechas, uso de los verbos castellanos en infinitivo y taparrabos, entre otros.⁶
- Algunos de los estudiantes, luego del proceso comparativo que se hace en algunas clases del contexto cultural, observan con lástima y desprecio a las comunidades indígenas por no

⁵ Testimonio de Michelle Díaz. Colegio Kimy Pernía. Entrevista No. 7 Agosto 17 de 2012

⁶ Observación de clases Grado 5C. Colegio Gimnasio Vermont. Fichas de investigación 1,2,3,4. Septiembre 12 a octubre 3 de 2012

compartir sus avances tecnológicos, forma de vestir y la lengua.

- Gran parte de los docentes y estudiantes entrevistados confinan a las comunidades indígenas a un solo espacio, la selva, asumiéndolos foráneos a un espacio urbano; y a un solo tiempo, el pasado, en el que su legado debe hacerse conocer pero su presente verbal es ignorado en su totalidad.⁷

A manera de conclusión

Resulta evidente como, a través de mecanismos que reflejan las formas en las que la globalización impacta sobre las políticas educativas, se da prioridad a responder a los niveles de calidad internacionales, homologando los saberes propios con los del resto del mundo, sin tener en cuenta que es en su contexto donde el sujeto determina la pertinencia de su conocimiento. Así pues, las expresiones que constantemente aluden a *nuestra realidad, nuestra diversidad, nuestra identidad*, entre otras, resultan ser solo formas de contención social que evocan orientaciones de equidad sociocultural, mas solo responden a criterios y políticas de homogenización dentro de un marco económico dado.

Reconocer que en lo específico de las culturas existe una multiplicidad de elementos que configuran la identidad diversa de la condición humana, no implica validar procesos de homogenización que amenacen la pervivencia de estas particularidades; sino por el contrario la posibilidad de que dichas particularidades sean constitutivos fundamentales que enriquezcan el concepto de ser humano.

Como se ha expresado, existe la tendencia de la cultura dominante o mayoritaria a despreciar las características de las culturas minoritarias, convirtiendo la diferencia en desigualdad; por ende, la necesaria crítica a la propia cultura, a los estereotipos y prejuicios y a la visión que valida el discurso hegemónico sobre otras herencias

⁷ Testimonio Profesor César Martínez. Entrevista No. 2. Octubre 19 de 2012
 Testimonio Profesora Paola Díaz. Entrevista No. 3. Noviembre 6 de 2012

culturales, debe ser un aspecto crucial de la Educación. En consecuencia, resulta fundamental definir el proyecto de una sociedad multicultural en el que se subviertan las prácticas y las representaciones de la diferencia y los lugares que se asignan a los conocimientos de los distintos sectores de la sociedad. Para esto no es posible solo “incluir” los saberes indígenas como complemento de los saberes universales en un supuesto diálogo de saberes que no cuestiona las lógicas de representación en que se inscribe a unos y a otros, reproduciendo las políticas de representación dominantes.

Bibliografía.

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean- Claude 1995. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 1ª edición. Mexico: Distribuciones Fontamara.
- Dale, Roger. 1999 “Especificaciones de los efectos globalización sobre la política nacional: Enfoque en los mecanismos” *Revista de Política Educativa*, 14, pp 1-17.
- Ministerio de Educación Nacional 1998. *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*, Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional 2007 *Estándares básicos del lenguaje*, Bogotá: Imprenta Nacional.
- Miñana, Carlos, et. Al. 2003. *El pasado indígena en los discursos y prácticas locales en Boyacá y Cundinamarca*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido el 2 de noviembre de 2012 desde <http://www.manizales.unal.edu.co/revnovum/index.php/ediciones/edicion-no-1-gesion-cultural-del-campo-profesional-al-campo-disciplinar/18-el-pasado-indigena-en-los-discursos-y-practicas-locales-en-boyaca-y-cundinamarca>
- Rojas Axel y Elizabeth Catillo, 2007. “Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación?”, *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIX, num. 48 (mayo-agosto), pp.11-24
- Wade Peter, 2000. *Raza y etnicidad en Latinoamérica*, Quito, Abya Yala.