

## Problematizaciones en torno al concepto de universalidad: del eurocentrismo a la interculturalidad

### Problematizations around the Concept of Universality: from Eurocentrism to Interculturality

*Nuria Macarena Rodríguez\**

#### Resumen

En el presente trabajo se pretende problematizar la noción de universalidad en sus sentidos filosóficos, políticos y culturales, contrastándola con la lectura que puede realizarse de dicha noción en el ámbito multicultural de la Universidad Nacional de Salta como espacio en cuya discusión académica y epistemológica prima el universalismo moderno eurocéntrico. En este contexto, trataremos de poner en cuestión si hay una aplicación de la verdad, la validez y la rectitud que pueda considerarse universal. Por lo tanto, no hay pretensión alguna de generalización sino, por el contrario, intención de producir conocimiento situado.

Con este fin, retomaremos, en primer lugar, la problemática del lenguaje en relación con la universalidad de los conceptos. Seguidamente, abordaremos la universalidad en la modernidad intentando hacer evidente su componente netamente eurocéntrico. En un tercer momento, analizaremos cómo se articulan todos estos conceptos en América Latina, para luego referirnos al papel de la educación en esos procesos. Todo este desarrollo servirá para analizar finalmente el contexto de la educación argentina en general, las universidades y la Universidad Nacional de Salta en particular. El eje alrededor del cual se harán todos los análisis precedentemente enumerados será el de los Pueblos Originarios y su carácter de actores sociales negado por el criterio universalista.

**Palabras clave:** universalidad, interculturalidad, universidad, pueblos originarios.

#### Abstract

In the present work we problematize the notion of universality in its philosophical, political and cultural senses, contrasting it with the reading that can be done of this notion in the multicultural environment of National University of Salta as a space where modern Eurocentric universalism prevails in academic and epistemological discussion. In this context, we will question whether there is an application of truth, validity and rectitude that can be considered universal. Therefore, there is no pretense of generalization but, on the contrary, intention to produce situated knowledge.

To this end, in the first place we will examine the problem of language in relation to the universality of concepts. Next, we will address universality in modernity, trying to make evident its clear Eurocentric component. In a third moment, we will analyze how all these concepts are articulated in Latin America, and then we will refer to the role of education in those processes. All this development will be finally used for analyzing the context of Argentine education in general, and universities and the National University of Salta in particular. The axis around which all these analyzes will be made will be the Original Peoples and their character as social actors denied by the universalist criterion.

**Keywords:** Universality, Interculturality, University, Indigenous Peoples

---

\* ICISOH - CONICET - Universidad Nacional de Salta

## El lenguaje y lo absoluto

Dice Friedrich Nietzsche: “El lenguaje no se origina de modo lógico y todo el material con que más tarde trabaja el hombre de la verdad, el investigador, el filósofo, si bien no proviene del reino de lo utópico, tampoco procede de la esencia de las cosas.” (Nietzsche, 1973: 75). La suposición de que palabras como *verdad*, *universalidad*, *civilización*, *razón*, etc., tengan asociados sus respectivos conceptos en las diferentes lenguas, supone, a la vez, un efecto de lenguaje que identifica una forma de pensamiento que puede resultar ajena para muchos pueblos.

Por su parte, Wittgenstein en el primer inciso de su *Tractatus lógico-philosophicus* sostiene que: “El mundo es todo lo que acaece. El mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas” (Wittgenstein, 2003:49). La palabra como cosa requiere inmediatamente el concepto, la definición, que necesariamente es una abstracción y que deja de lado lo particular. En este sentido, podríamos cuestionarnos qué particularidades se ocultan en los sustantivos arriba mencionados, teniendo en cuenta que han sido aplicados como absolutos desde la modernidad.

Por ejemplo, cuando hace 2.500 años Parménides transforma el hecho de *ser* en “*el ser*”, produce un efecto de lenguaje sobre el cual se edifica toda la filosofía posterior. Cabe preguntarse merced a qué efecto el ser humano concibe la idea de que hay una única verdad o una verdad absoluta que es universal, o que hay algún sustrato —también absoluto— que nos liga a una razón o a una universalidad. Consideramos que esto se produce como consecuencia de la oportunidad que tuvo Europa de expandir su poder político, económico, religioso, etc., y con ello la posibilidad de instaurar *su* verdad, *su* civilización, *su* razón, como universales. Además, el concepto filosófico que justifica la superioridad que se atribuye Europa se podría rastrear a través de lo que manifiesta Wittgenstein en el prólogo del *Tractatus*:

El libro trata los problemas filosóficos y muestra —según creo— que el planteamiento de estos problemas descansa en la incompreensión de la lógica de nuestro lenguaje. Cabría acaso resumir el sentido entero del libro en las palabras: lo quequiera puede ser dicho, puede ser dicho claramente; y de lo que no se puede hablar hay que callar. (Wittgenstein, 2003:47)

La superioridad de la que tratamos, basada en los conceptos de verdad, de razón, de derecho, no puede ser explicada más que como un efecto de lenguaje, ya que no existe lenguaje lógico de justificación de hechos que permitan remitir a estos conceptos —o a estas cosas— como aquello que se puede decir claramente.

En este sentido, señala Stefan Jonsson que el universalismo aparece como un “significante supuestamente autoevidente (...) El pensamiento europeo fundamentó la universalidad en una noción específica de sujeto humano”

(Jonsson, 2010:111). Sujeto del cogito, que existe porque piensa y piensa de determinada manera autorreferencial, que posibilita una conciencia que se supone única, capaz de desarrollar un conocimiento verdadero de la realidad y formular leyes universales en consecuencia. Suponemos que Wittgenstein hubiera podido objetar estas aseveraciones.

## La modernidad y la universalidad

El problema de la universalidad<sup>1</sup> estuvo siempre presente en el pensamiento occidental, más aún después del advenimiento del cristianismo. Como bien señala Enrique Dussel (2000), recién con el descubrimiento de América —descubrimiento del Otro— esa universalidad abstracta que sostenía Europa desde la antigüedad se traduce en una mundialidad concreta. Esto significa que aparece en el horizonte una alteridad a la que es posible convencer, por las buenas o por las malas, de que hay una cultura “civilizada” que la supera y que es necesariamente universal, porque posee una razón y una verdad universalmente válidas.

Además, la conquista de Latinoamérica permite concretar la supremacía de Europa: “Su superioridad será, en buena parte, fruto de la acumulación de riqueza, experiencia, conocimientos, etc., que acopiará desde la conquista de Latinoamérica”. (Dussel, 2000:29). Las nociones de razón y verdad, por ejemplo, fueron extrapoladas a un continente donde carecían de todo sentido o significación.

Por otro lado, el convencimiento europeo del carácter civilizatorio de la modernidad llegó al extremo de culpabilizar a esa alteridad por resistir u obstruir el proceso que Europa sentía que estaba llamada a concretar: extender su civilización universalmente como la única verdad posible. Así se justifica la violencia, las víctimas son culpables y la estrategia civilizatoria moderna es inocente.

Retomando a Stefan Jonsson, la noción de sujeto mencionada en el apartado anterior también sirve de fundamento para sostener la idea de la superioridad de lo europeo:

Desde el punto de vista de este sujeto suprahistórico, podían clasificarse las distintas culturas y pueblos del mundo. Este sujeto se colocaba a sí mismo en oposición a aquellos que, como los bárbaros de Rousseau, se hallaban atrapados en sus tradiciones y eran incapaces de liberarse de sus instintos corporales. Entre tales infelices seres se encuentran las mujeres, las clases trabajadoras y los no europeos. (Jonsson, 2010:112)

Así pues, ubicar al Otro en el lugar del “bárbaro” y/o “infeliz” coloca lo europeo como cultura redentora: permite así justificar y enaltecer su accionar, en tanto su fin es quitar al otro de esa posición inferior, aunque para ello sea necesario emplear la violencia.

<sup>1</sup> Cuando hablamos del concepto de “universalidad” nos estamos refiriendo a este en tanto universalización de una particularidad: la occidental, europea.

Entonces, los “valores universales” o lo que hoy consideramos como tales fueron suministrados por la cultura europea bajo la forma de derechos humanos que debían ser de aceptación general. Paradójicamente, para lograr la universalidad de esos valores —asociados con la cultura europea—, se violaron los derechos humanos, justificándose en lo ya analizado en líneas anteriores.

Para ejemplificar la contradicción intrínseca de esta imposición de valores, sin entrar en el terreno económico, basta citar la revolución de los esclavos negros en Haití, que fue el primer movimiento independentista de la América Latina a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, y que se inspiró en los ideales de la Revolución Francesa y su Declaración de los Derechos del Hombre. La Francia revolucionaria y jacobina mandó a sofocar esta revolución en abierta contradicción con aquellos supuestos ideales. Esto demuestra una vez más que la cuestión del lenguaje genera el problema: términos como *universalidad*, *razón*, *verdad* y *justificación* provienen de hechos que se hacen pasar por conceptos.

## **La universalidad, el eurocentrismo y la interculturalidad en América Latina**

Como hemos mencionado, la conciencia de una razón universal que es propia del pensamiento europeo se pone de manifiesto con toda su virulencia en la conquista y colonización de América Latina. Si bien los ideales de la ilustración habían descubierto la dignidad del Otro en el plano ético, tales ideales no se aplicaron en la colonización de América Latina y, muy por el contrario, sirvieron para justificar la negación del Otro en su humanidad. Esto tuvo —al menos— dos consecuencias que se manifiestan hasta el presente: en primer lugar, la exclusión y —en muchos casos— la eliminación de pueblos originarios; en segundo, la generación de un estrato social criollo —que ocupa las posiciones de poder— que reivindica, sostiene y aplica aún los paradójicos y contradictorios ideales universalistas.

Este orden de cosas garantiza la pervivencia del esquema universalista que —salvo algunos focos de resistencia— nos encuentra a todos asimilados a su concepción. Como dice Jonsson: “la ideología del universalismo, diseminada desde arriba, mantiene su hegemonía únicamente en tanto que puede activar la utopía de la universalidad, que emerge desde abajo” (Jonsson, 2010:120).

El ámbito privilegiado para la transmisión de estos valores supuestamente universales es la educación formal. Desde su surgimiento, la Escuela ha sido uno de los principales bastiones para adoctrinar a los sujetos hacia los fines ponderados por las clases dirigentes. Así pues, en las instituciones educativas se transmite como “historia universal” la historia de la civilización mediterránea y europea, mientras se ignora a los pueblos originarios como sujetos

históricos<sup>2</sup>, enseñando como mucho las culturas azteca, maya e inca, también desde una perspectiva europea. En estas prácticas que parecen diseñadas por el espíritu de la historia de Hegel, ¿dónde se evidencia la razón?

Por otro lado, la pretendida universalidad resulta inconciliable con el concepto de interculturalidad<sup>3</sup>, en tanto este último refiere no solo a la co-existencia de múltiples culturas —multiculturalidad—, sino a la posibilidad y necesidad de un diálogo, una interacción entre esas culturas, que se basa en la aceptación mutua, sin jerarquizaciones y fortalece la diversidad. La multiculturalidad, la existencia —en este mundo en general y en América Latina en particular— de diversas culturas, es innegable. Ante esta realidad hay dos alternativas posibles: la interculturalidad, que implica aceptar y ponderar las diferencias en términos de diálogo, o la universalidad, que supone invisibilizar muchas culturas en pos de jerarquizar una única como válida para todos; ante esta dicotomía elegimos posicionarnos en la perspectiva intercultural.

En la interculturalidad no es aplicable el auditorio universal de Toulmin, porque en él la única voz que se escucha es la del argumentador; en cambio, deben escucharse todas las voces, algunas de las cuales no pueden ni tienen por qué asumir una conciencia de racionalidad instrumental, ni de universalidad conceptual, ni justificar el motivo por el que se sienten fuera de esa problemática.

América Latina —como se evidencia en lo planteado en líneas anteriores— viene siguiendo el camino de la universalidad, mediante el cual se reproducen desigualdades, se excluye, se elimina, se invisibiliza. Consideramos que ya es momento de empezar a andar el camino de la interculturalidad en nuestro subcontinente, en el que ya numerosos pensadores latinoamericanos han incursionado.

## La educación formal, la universalidad y la multiculturalidad en Argentina

Teniendo en cuenta lo ya mencionado acerca del papel de la educación en la transmisión de los paradigmas supuestamente universales y en tanto pretendemos analizar estos con relación a la multiculturalidad en la Universidad Nacional de Salta, consideramos pertinente realizar —previamente— una

<sup>2</sup> Es importante aclarar que, en la concepción de la historia transmitida en todos los niveles de enseñanza, se ignora no solo a los pueblos indígenas de América, sino también a los asiáticos, africanos, etc., a todos aquellos que no pertenecen a la civilización mediterránea y europea.

<sup>3</sup> Entendida como “un encuentro donde las culturas afirman y fortalecen sus diferencias, complejizan sus identidades, un proceso de resistencia a la globalización y también un proceso de creación de diversidad (...) un movimiento de localización, de diálogo y relación que permite fortalecer lo local, basándose en la integración de experiencias generadas en los encuentros culturales. La interculturalidad es un encuentro de autopoiesis de las culturas locales, de diálogo y convivencia entre las mismas” (Tintaya Condorí, 2003:187).

breve referencia a la educación formal —en general— de nuestro país, vinculándola con los conceptos en cuestión.

En Argentina, la educación formal es obligatoria en todos sus niveles a excepción del superior —universitario o no universitario—; además es gratuita para aquellos que asisten a instituciones de gestión pública. Los contenidos curriculares se organizan en base a Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que tienen carácter nacional, los cuales se adaptan en cada jurisdicción de acuerdo con sus características regionales. Entonces, teóricamente existe una educación que llega a todos con contenidos más o menos similares. Como es de suponer —luego de lo ya mencionado respecto a América Latina—, estos contenidos responden a los conceptos de verdad, universalidad y racionalidad que prescribe la epistemología dominante. Esto se trasluce también en las formas de organización de las instituciones, en los mecanismos de evaluación, de control, etc.

Pensemos entonces, en tanto que Argentina es un país multicultural<sup>4</sup>, en cómo llega esta educación a los pueblos originarios y cómo llegan los pueblos originarios a esta educación. A estos interrogantes se puede responder comenzando por la problemática de la lengua materna, que es en muchos casos la única que hablan los niños. Estas lenguas —originarias—, nacidas de contextos totalmente diferentes al europeo, producto de cosmovisiones muy disímiles, no cuentan en su léxico con palabras como *razón*, *justificación*, *verdad*. Aun en el caso de que los estudiantes de pueblos originarios contaran con una educación bilingüe —lo cual todavía es un proyecto inconcluso—, estos conceptos tan típicamente europeos son intraducibles a su lenguaje propio, mucho más a su entendimiento. El mundo que ven y que pueden decir no es el mundo sobre el que escuchan en la escuela. Esto último es válido también para aquellos originarios que hablan español, porque su cosmovisión no incluye estos elementos, sin que por eso su cultura sea menos valiosa. Muy probablemente existan elementos de sus culturas que resultan difíciles de comprender para nosotros porque pertenecen a su imagen del mundo; sin embargo, a nadie se le exige que asista a la escuela a pensar con lógica wichí o quom, o kolla.

## Universidad, universalidad e interculturalidad

Pese a todo lo expresado, existen jóvenes indígenas que logran transitar por los diferentes niveles de educación formal y acceder a la Universidad. Transitando por todos los niveles de una educación occidentalizada, debiendo adaptarse a lógicas diferentes de las que circulan en sus comunidades de origen. Llegan así al nivel superior de educación y se encuentran con una institución dominada por unas lógicas diferentes no solo de las de sus comunidades, sino también

<sup>4</sup> Cabe aclarar que la diversidad cultural de nuestro país no se reduce a la existencia de pueblos originarios, sino que incluye una amplia gama de culturas producto de las inmigraciones.

de las de los otros niveles de educación formal por los que transitaron. Las universidades argentinas son organizaciones intrínsecamente conservadoras que responden a premisas del mundo de los siglos XIX y primera mitad del XX. Además, están formadas sobre el modelo europeo que privilegia la docencia y la investigación, alejándose del sistema productivo (Coronado & Gómez Boulin, 2015). Así pues, la cultura universitaria, que no favorece al ingresante en general, resulta particularmente más hostil para los estudiantes de pueblos originarios.

Una vez que el estudiante de pueblos originarios está en la Universidad, se enfrenta con significantes como: *excelencia académica*, *pensamiento universal*, “*la cultura*”, etc., los cuales carecen de traducción en sus lenguas originales y de sentido en su visión del mundo. En la Universidad Nacional de Salta (UNSA), ubicada en la provincia con mayor diversidad de pueblos indígenas en Argentina<sup>5</sup> y cuarta en porcentaje de individuos que se autoperiben como indígenas o descendientes de indígenas u originarios<sup>6</sup>, es notable la ausencia de mención de su diversidad étnica en las bases estatutarias; en ellas, todo queda subsumido bajo la denominación de “cultura”, cuando no de “cultura universal”:

La Universidad Nacional de Salta es una institución de derecho público, autónoma y autárquica, que tiene por fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura. Cumple este propósito en contacto permanente con el pensamiento universal y presta particular atención a los problemas de la región y del país. (*Estatuto de la Universidad Nacional de Salta* - Aprobado por Resoluciones A.U. N° 001/96 y N° 1.038/96 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación – Publicado en Boletín Oficial N° 28.485 1° Sección - 24/09/96).

Leyendo este fragmento de las Bases del Estatuto de la UNSA, la única mención que podría interpretarse como inclinada a la consideración de la diversidad cultural es la que se refiere a prestar atención a los problemas de la región. Sin embargo, esta cita no puede —o no debería— entenderse como la inclusión de tal diversidad en el ámbito universitario, ya que supondría el riesgo de asignarle el estigma de “problema” a su ya ignorada pertenencia étnica. Además, claramente se sostiene la idea de atender a esa regionalidad siempre

5 “...los Guaraníes (también conocidos como Chiriguano) y los Chané, son de origen amazónico (...) Desde el punto de vista lingüístico ambos hablan la lengua guaraní, pero también habla esta lengua la etnia Tapy’y o Tapieté. Las etnias Wichí (o Matabo), Chorote (Iyojwa’ja o Iyojwu’jwa) y Chulupí (o Niwaclé) poseen cada una su lengua distintiva, pero emparentadas entre sí en un tronco lingüístico, el Matabo-Mataguayo. Son considerados por los etnógrafos como chaqueños típicos, conjuntamente con los Toba (Komlek o Qom), cuya lengua se agrupa en el tronco Guaycurú” (Buliubasich & Rodríguez, 2009). En tierras altas, los habitantes originarios pertenecen a la tradición cultural de agricultores andinos, como los Diaguito-calchaquíes y los Kollas. También en Salta se dieron recientes procesos de auto-reconocimiento de varios pueblos, como Atacamas, Lules, Tastiles, etc.

6 En esta provincia hay 79.204 individuos que se autoperiben como indígenas, descendientes de pueblos indígenas u originarios, representando un 6.5% de la población total, cifra considerablemente mayor a la nacional (2.3%) y sólo superada por las provincias de Chubut, Neuquén, Jujuy y Río Negro (datos tomados del CENSO 2010)



en contacto con el pensamiento universal que, como venimos sosteniendo, es una universalidad construida y sostenida mediante mecanismos analizados en apartados anteriores, es decir, se busca atender a la regionalidad siempre en contacto con el pensamiento eurocéntrico.

No es el objeto de este trabajo describir la situación de los estudiantes de pueblos originarios en la Universidad y sus denodados esfuerzos en pos de una inclusión sin renunciar a su cultura. Retomando lo expresado en el título de este apartado, nos interesa analizar cuáles son los principios que rigen la Universidad y que deberían replantearse, reconsiderarse y/o modificarse para poder aspirar a una perspectiva intercultural. Esto último nos incumbe no solo en tanto asisten a esta Universidad estudiantes de pueblos originarios<sup>7</sup>, sino también porque es importante que todos nos apropiemos de la interculturalidad. Esta última no concierne solo a los pueblos originarios, sino a todas las culturas. Debemos romper con la idea de una educación intercultural para los indígenas y enaltecer la idea de una educación intercultural para todos.

Para poder encarar este análisis vamos a poner en cuestión algunos conceptos, como por ejemplo lo expresado por Habermas acerca de que “la universalidad se impone por encima del potencial relativismo cultural” (Rodríguez, 2010:231). De ninguna manera puede equipararse el relativismo cultural mencionado por Habermas a la interculturalidad como la venimos definiendo, ya que el concepto de relativismo refiere a la misma mirada universalista que se posa magnánimamente sobre el Otro para tratar de comprenderlo, asimilarlo o —como última instancia— tolerarlo. Esta no deja de ser la mirada eurocéntrica al plantear un relativismo cultural en lugar de un relativismo de la universalidad. La pregunta que nos podríamos hacer es si la UNSa tiene una posición relativista como la habermasiana, que supone que por encima de toda diferencia cultural existiría una supra-racionalidad común —es decir universal—, o si hay una conciencia de que no todos vemos el mundo de la misma manera ni aplicamos los mismos criterios de juicio. El mismo fragmento citado de su Estatuto nos ofrece una respuesta, en tanto su posición relativista surge de la intención expresada de atender los problemas regionales en contacto con el pensamiento universal.

Otros conceptos que queremos poner en cuestión son los de *verdad*, *validez* y *rectitud* definidos como invariantes de la racionalidad. La forma en que el ser humano se sitúa en el mundo no es una invariante. Para el pensamiento metafísico occidental es fundamental “ser en el mundo”. El ser implica muchas cosas, entre ellas ser universitario, ser profesional. Por otra parte, para el estudiante de un pueblo originario no importa el ser, sino, como señala Kusch “estar en el mundo”. Va a la Universidad no para “ser”, sino para volver

<sup>7</sup> A partir del año 2010 —y como resultado de un proceso que comenzó años anteriores y que produjo una creciente visibilización de la problemática de los estudiantes de pueblos originarios—, se incorporó al formulario de preinscripción la pregunta acerca de la pertenencia étnica.



a su lugar de “estar” y compartir lo aprendido con su comunidad. No hay —a nuestro entender— una racionalidad que circule por sendas homogéneas en la interpretación del sentido y nada hay que pueda llamarse “verdad”, ni “más válido”, ni “más recto” en una visión que en otra. Solo hay diferencia. La racionalidad —entonces— no puede ser la forma de realizar la interculturalidad.

Negar la existencia de una racionalidad universal no significa la imposibilidad de diálogo. No hace falta “pensar igual” o tener las mismas lógicas de pensamiento o la misma racionalidad (universal) para poder comunicarnos, siempre y cuando seamos conscientes de esas diferencias y aceptemos que ninguna cultura es superior a la otra. De eso se trata la interculturalidad.

Por otro lado, no nos podemos negar al desafío que para una racionalidad anquilosada en sus propias categorías lógicas podría significar la apertura a otras formas de pensamiento. La Universidad debería aceptar ese desafío avanzando en el descubrimiento de la riqueza de la interculturalidad.

## Conclusión

Hemos intentado demostrar que los esfuerzos por encontrar una racionalidad posible, común a todas las culturas y a todos los seres humanos, tropieza —a nuestro entender— con la dificultad de partir de supuestos típicamente “universalistas europeos”; de buscar —a como dé lugar— que sus categorías se puedan identificar en todas las culturas de alguna manera, aunque sea en una supra-racionalidad común casi hegeliana. Escuchar al Otro sin prejuicios —o al menos dudando de la veracidad de estos— y, sobre todo, desprenderse de criterios de racionalidad como condición del diálogo posible, pueden ser una alternativa para la praxis intercultural.

Con relación a esta idea, retomamos la cuestión educativa y sus implicancias en la constitución y sostenimiento de estos conceptos “universales” de raigambre eurocéntrica y llegamos nuevamente a la conclusión de que el camino a seguir podría ser el de la interculturalidad para todos, no para algunos, y que este camino puede —si no debe— ser iniciado desde América Latina, en concordancia con el espíritu decolonial de los planteos aquí esbozados. No debemos seguir los caminos que nos marcan, sino iniciar nuestros caminos.

Finalmente, nos centramos en el ámbito de las universidades argentinas y más específicamente en el de la Universidad Nacional de Salta, poniendo en cuestión los mismos conceptos que tienen gran protagonismo en la academia. Concluimos en este punto que, si la Universidad consigue el objetivo de que el estudiante de pueblos originarios “sea”, es decir, pase de un no-ser al ser, habrá triunfado con respecto a sus fines epistemológicos, pero habrá, a su vez, fracasado en su incorporación —hacer suya— de la diversidad, es decir, de lo específicamente humano.

## Referencias bibliográficas

- BULIUBASICH, C., & H. RODRÍGUEZ** (2009). “Panorama Etnográfico, Histórico y Ambiental”. En C. BULIUBASICH, & A. GONZÁLEZ, *Los Pueblos Indígenas de la Provincia de Salta. La posesión y el dominio de sus tierras. Departamento San Martín*. Salta: CEPIHA.
- CORONADO, M., & M. J. GÓMEZ BOULIN** (2015). “Orientación, tutorías y acompañamiento”. En *Educación Superior. Análisis de las trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Buenos Aires: Noveduc.
- DUSSEL, E.** (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 24-33.
- JONSSON, S.** (May-Jun de 2010). “La ideología del universalismo”. *NRL* (63), 111-122.
- NIETZSCHE, F.** (1973). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. s/d.
- RODRÍGUEZ, R.** (2010). “La diversidad cultural y la pretensión de universalidad del mundo moderno”. *Revista Estudios*, CEA-UNC, 229-236.
- TINTAYA CONDORÍ, P.** (2003). *Utopías e interculturalidad*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.
- WITTGENSTEIN, L.** (2003). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Editorial Tecnos.