Tensiones y controversias acerca de la educación intercultural

Ana Vitar*

Introducción

En el actual contexto de América latina, el propósito de educar en la diversidad ha adquirido una importancia estratégica, tanto en el ámbito de las políticas como en el de las instituciones escolares, en consonancia con marcos constitucionales que declaran el carácter multicultural, pluriétnico y multilingüe de varios países. Sin dudas, en este reconocimiento ha sido decisiva la influencia de demandas y reivindicaciones expresadas por los pueblos originarios, la sanción de normas y acuerdos internacionales sobre la materia, la acción de los denominados nuevos movimientos sociales, así como los enfoques que han surgido hace ya algunas décadas en la filosofía política, en las ciencias sociales y en el campo de la educación.

Más allá de sus diferencias, dichos movimientos cuestionan y censuran las prácticas racistas, la discriminación y la exclusión de quienes son estigmatizados como «otros» en virtud de sus expresiones lingüísticas, sus concepciones y prácticas sociales. En el caso de los sistemas educativos, después de un largo período en el que, en nombre de la integración nacional, se definió un dispositivo escolar sustentado en la castellanización y en la formación de una identidad nacional uniforme, la valoración y la atención de la diversidad constituyen hoy una suerte de lugar común en el pensamiento educativo. A la luz de este principio, se definen orientaciones políticas y estrategias pedagógicas destinadas a satisfacer necesidades educativas de colectivos específicos, en especial, los grupos pertenecientes a los pueblos originarios de América.

En esta situación, resulta primordial profundizar el debate acerca de las tensiones, ambigüedades y controversias que deben afrontarse a la hora de emprender una acción

* Especialista en políticas de educación en la Oficina Regional Buenos Aires de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

educativa que se propone superar la lógica homogeneizadora que ha caracterizado a los sistemas nacionales de educación, puesto que la diversidad cultural es un asunto de gran complejidad política y teórica, en virtud de la polisemia del concepto y, consecuentemente, de los variados usos que se registran en el campo de los sistemas de educación.

Diversidad de sentidos en torno de la «diversidad»

Un punto de partida valedero para abordar las cuestiones antes planteadas, es presentar algunas de las modalidades que toman en el campo educativo la atención a la diversidad, plasmadas en diferentes enfoques sobre lo que ésta debería ser, las principales categorías con que se la piensa y, principalmente, los debates todavía inconclusos en torno de la cuestión de la diversidad cultural.

Una somera aproximación a los usos más frecuentes observados en proyectos escolares[1] presenta aristas polémicas, ya que se alude a la diversidad cultural junto a heterogéneos criterios de clasificación de grupos y sujetos: ubicación territorial y características socioeconómicas de las poblaciones conviven con patrones de organización familiar, o rasgos cognitivos y psicofísicos de los alumnos. Una marcada inclinación a aglutinarlos bajo el común denominador de la carencia o la privación recorre muchos de los discursos imperantes, en una asociación que contiene serios riesgos, puesto que el «otro» es considerado diferente sobre la base de una clasificación que genera o se sustenta en un ordenamiento jerárquico. Desde luego, esta afirmación lleva a poner en tela de juicio quién es el «reconocedor» que califica al «otro», a la vez que posibilita pensar la diversidad como una construcción histórica y social.

La diversidad cultural, en cambio, hace referencia a la dignidad y la equivalencia de las culturas y los sujetos, a su derecho a expresarse y a ser reconocidas en la esfera pública, por lo que uno de sus pilares radica en la lucha por los derechos de las minorías discriminadas y ubicadas en una posición subordinada en sus relaciones con la sociedad mayor; en tal sentido, difiere de los fenómenos de desigualdad socioeconómica y de exclusión, que corresponden a situaciones sociales disvaliosas. Por tanto, si uno de los ejes de la acción educativa consiste en incorporar el respeto y la valoración de la diversidad de cosmovisiones, ello no implica equiparar las nociones de diferencia cultural y de desigualdad social, inclusive en los

[1] Tomamos como material empírico de referencia un conjunto de proyectos presentados por instituciones de los países integrantes del Mercosur, Bolivia y Chile, participantes en la convocatoria *Escuelas que hacen escuela*, realizada por la Oficina Regional Buenos Aires de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el propósito de hacer pública la acción escolar y –muy especialmente– reflexionar sobre su quehacer cotidiano; es decir, lo que se conoce y experimenta de «primera mano».

múltiples casos en los que coexisten la pobreza, la posición subalterna y la discriminación hacia los «otros» (indígenas, afrodescendientes, migrantes, personas con discapacidad física o intelectual…). Si así fuera, el concepto de diversidad cultural se torna equivalente a un heterogéneo conjunto de criterios de clasificación de los alumnos, haciendo caso omiso del hecho de que tales diferencias no son homologables: mientras la desigualdad social es una situación a resolver, la diversidad cultural es un patrimonio a celebrar.

Lógicamente, educar en la diversidad requiere la deconstrucción de este anudamiento de sentidos entre el reconocimiento de diferentes expresiones culturales y la subalternización de quienes son considerados «diversos». Ello adquiere particular importancia en un contexto en el que se multiplican las intervenciones gubernamentales destinadas a paliar desigualdades materiales de los alumnos mediante el desarrollo de programas compensatorios que requieren la identificación de los beneficiarios de las prestaciones, con implicaciones en la definición de concomitantes criterios de «diversificación» de territorios y grupos sociales –zonas marginales, desfavorables o críticas, juventud y niñez en riesgo, grupos vulnerables, entre otros–. Sin desconocer la importancia de tales medidas, importa considerar que las mismas comportan criterios de clasificación que pueden resultar de utilidad a la hora de distribuir recursos materiales, pero resultan de dudosa aplicación cuando se trata de definir estrategias de enseñanza o de diseñar un currículum que incluya la diversidad cultural. ¿Qué le indica a la pedagogía el hecho de que un alumno pertenezca a un hogar ubicado en la categoría de nuevo pobre o pobre estructural? Desde luego, se trata de clasificaciones que no pueden homologarse con la capacidad de aprender, aunque han dado lugar a asociaciones acríticas entre pobreza y diversidad cultural para explicar el fenómeno del llamado «fracaso» escolar. Siguen en pie las preguntas respecto de la denominada «pedagogía de la diversidad», ¿se trata de construir pedagogías para atender la diversidad? O, más bien, ¿recrear la pedagogía bajo el presupuesto de la diversidad de culturas y sujetos? Por ende, se hace necesario distinguir cuáles son los factores sociales y culturales que tienen efecto pedagógico directo, de los que –si bien permiten comprender situaciones contextuales y particularidades de los estudiantes– no producen inevitablemente rendimientos escolares diferenciados.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de interculturalidad?

Una alusión a lo que entendemos por interculturalidad lleva –lógicamente– a abordar los conceptos de cultura, alteridad, identidad, diferencia, renunciando –desde nuestra perspectiva– a interpretaciones esencialistas, puesto que una cultura no es algo homogéneo y cerrado, que se plasma en ciertos rasgos inmutables o en determinados objetos. Por el contrario, cada cultura y los vínculos entre culturas constituyen un campo de disputa sobre las interpretaciones o el significado que adquiere el mundo (lógicamente, los llamados «objetos culturales» se inscriben en este proceso de significación, y no están exentos de controversias en torno de su inclusión como patrimonio cultural).

Si se acepta, en términos generales, que la diversidad cultural da cuenta de la multiplicidad de representaciones y significados con los cuales los sujetos configuran el mundo y el lazo social, ello puede llevar al reconocimiento de contenidos y usos ya dados y fijos, y a la retórica de las culturas separadas y resguardadas en la memoria de una identidad colectiva única. Claro que la diversidad cultural puede también dar origen a ideas de interacción cultural o diferencia cultural, para resaltar los procesos de construcción de significaciones discriminatorias acerca de la cultura, lógicamente atravesadas por relaciones de poder. Rescatamos aquí el planteamiento de Batallán y Campanini, quienes señalan [que] «Clifford Geertz ha resaltado la necesidad de retomar la capacidad de acceso imaginativo *a* y de ampliación *del* discurso social que produce la comprensión de la diversidad, focalizando no ya en las discontinuidades culturales que definen mónadas semánticas, sino en las asimetrías en la producción social del significado» (BATALLÁN y CAMPANINI, 2007: 264. Las cursivas corresponden al texto original).

En términos similares, la redefinición no esencialista de los procesos identitarios planteada por Laclau y Mouffe (1987) resaltan el carácter no homogéneo ni transparente de la identidad, sino «posiciones de sujeto» como efecto de actos de identificación que suponen una inscripción en un red imaginaria y en diversos ámbitos, lo que impide clausurar las referencias a la práctica individual o colectiva en torno de una única cuestión.[2] Considerar las diferencias de género, raza, etnicidad o cultura como valores absolutos, supone pensar que los particularismos tienen algún tipo de unidad o de consenso interno; deberíamos entender, en cambio, que la identidad se abre a consideraciones plurales y cruzadas, que no quedan inscriptas sólo en la clase social, sino también en el territorio, la religión, la familia, el género, la etnia o la ideología, generando movimientos colectivos que pueden articular sus demandas particulares, sin que ello implique una pérdida de la heterogeneidad o la diferenciación.[3]

Por ello, se destaca el carácter político de la interculturalidad y su constitución en el escenario y el objeto, muchas veces conflictivo, del diálogo y la negociación entre quienes se auto-identifican y son identificados por otros como «portadores» de ciertas identidades culturales diferentes entre sí, aunque tales identidades y diferencias no deban ser tratadas como esencias unívocas e independientes. Desde esta perspectiva, la interculturalidad difiere del multiculturalismo, que plantea la convivencia pacífica entre grupos distintos, por lo cual es necesario el reconocimiento y la tolerancia del «otro», pero no un contacto con ese otro. A este respecto, Arditi retoma lo que Jean Leca denomina «un mosaico de solidaridades divididas en compartimentos estancos [con lo cual] la sociedad

[2] Un ejemplo ya clásico resulta ilustrativo a este respecto: ¿cuáles de sus posiciones es la que determina las elecciones políticas de una mujer de la clase trabajadora?, ¿cómo se negocian o disputan las identidades de clase o de género?
[3] Veáse Laclau y Mouffe, op. cit.

parece tomar la forma de muchas sociedades, cada una con su propia comunidad política», hecho que torna improbables los vínculos interculturales (ARDITI, 2006: 119).

Siguiendo el hilo de lo anterior, pensar las relaciones interculturales en una sociedad que se propone profundizar la democracia, supone concebir al otro como un alter ego, sin que ello signifique suprimir su (irreductible) singularidad. La existencia del otro se convierte en una condición de posibilidad de la identidad, ya que de otra manera no se podría tener identidad alguna.[4] Éste es el enfoque en el que la interculturalidad debería inscribirse: aceptar la singularidad del otro y relacionarnos con una «otredad» que no es una entidad esencial (el indígena, el afrodescendiente, el migrante). La interculturalidad asociada a la lucha democrática implica construir una comunidad política que –como sugería Derrida– sea una comunidad siempre «por-venir», en el sentido de nunca cerrada y abierta a inevitables tensiones y conflictos: «El *mismo deber* dicta respetar la diferencia, el idioma, la minoría, la singularidad, pero también la universalidad del derecho formal, el deseo de traducción, el acuerdo y la univocidad, la ley de la mayoría, la oposición al racismo, al nacionalismo, la xenofobia» (DERRIDA, 1992: 65. Las cursivas pertenecen al texto original).

Revisando la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela

En el campo educativo de América latina, la cuestión de la diversidad cultural y la interculturalidad tienen estrecha relación tanto con los avances realizados por los movimientos reivindicatorios de los pueblos originarios como con las todavía no resueltas problemáticas vinculadas con la cuestión indígena. En tal sentido, la Educación Inter-Cultural Bilingüe (EIB) se ha extendido como una de las modalidades que se considera apropiada para los sujetos pertenecientes a dichos colectivos.

Cabe destacar, en primer lugar, la positiva evolución de los enfoques de la EIB, por cuanto existe una progresiva y amplia superación de la perspectiva «asimilacionista», que incluía la lengua indígena en los primeros años de escolarización con la finalidad de castellanizar a los alumnos, para dar lugar a un enfoque intercultural, enarbolado por grupos indígenas y no indígenas, que aboga por la conservación y la valoración no sólo lingüística sino también identitaria. En esta última perspectiva, la diversidad dejó de ser considerada un problema que debía erradicar el sistema educativo mediante la homogeneización lingüística y cultural, sobre todo cuando la diversidad estaba referida a lo

[4] Identidad y diferencia son conceptos relacionales y mutuamente dependientes: la identidad se fundamenta en algo externo a ella, lo «otro» o la diferencia. Por ejemplo, el concepto de *lo latinoamericano* implica una disputa en torno de lo propio y lo diferente.

indígena. López (2000) afirma que una América latina que se reconoce multicultural y purilingüística, plantea la EIB como propuesta de diálogo e intercambio orientado a la articulación de las diferencias culturales, pero no a su desaparición.

A pesar de tales avances, todavía es necesario de afrontar una serie problemas que impiden o limitan la concreción de una efectiva educación intercultural. Tal es el caso de los abordajes curriculares que no cuestionan el concepto esencialista de cultura al proponer una «comparación entre culturas mediante el aislamiento de rasgos que particularizan comportamientos dentro de dimensiones universales compartidas –los universales de la cultura– [a la vez que] el fundamento universalista de la igualdad de los derechos que debe prevalecer dentro de la escuela permanece él mismo inexplorado en su historicidad» (Batallán y Campani, 2007: 166). No resulta ocioso destacar que tales abordajes pueden incurrir, asimismo, en la folklorización de las culturas de los pueblos originarios, la banalización del rescate de la memoria o la oralidad o la representación de los pueblos originarios como un ejemplo de supervivencia de rasgos del pasado. Achilli (2006) advierte, a este respecto, acerca de lo que denomina «pedagogías antropologizadas» que equiparan la diversidad con lo exótico-indígena, sin reconocer las relaciones de subalternización en las que se encuentran sujetos estos colectivos.

Una segunda cuestión puede plantearse en los siguientes términos: ¿la EIB es un enfoque exclusivamente valedero para los pueblos indígenas? O bien, ¿la interculturalidad es un principio que debe atravesar el conjunto del sistema educativo? En América latina, la discusión sobre la diversidad cultural suele asociarse a la diferenciación étnica, en términos de la población indígena.[5] Lejos de un ánimo estigmatizante, si la EIB queda acotada a los pueblos originarios, existe el riesgo de consolidar la tendencia a construir cada escuela sólo en función de los rasgos que la singularizan, en detrimento de los que la homologan con las restantes. Por eso, es necesaria una cautela que permita evitar la «coexistencia pacífica» de programas o proyectos escolares para grupos específicos, sin vínculos entre sí, y sin incidencia en las características de la educación que se imparte al resto de la población. Así, la interculturalidad se desprende de su dimensión emancipatoria de ampliación de la vida social ciudadana, asimilándose a los enfoques conservadores de la diversidad, orientados a reforzar los aspectos particularistas y separatistas entre los grupos.

La dimensión de bilingüismo de la Educación Intercultural plantea también aristas problemáticas. El lenguaje es indisociable de la cultura; no implica sólo un sistema relacional de signos que hacen posible el acto de la comunicación, sino que tiene una fun-

[5] Son más recientes, en cambio, los planteamientos alusivos a los grupos afroamericanos.

ción constituyente en la producción de significados e identidades sociales. El lenguaje es una institución social que, al mismo tiempo que nos mantiene ligados al pasado, gravita sobre nuestro presente; historia e identidad llevan su sello, en tanto que es, a través de las lenguas, como los pueblos formulan de modo rotundo la idea que tienen de sí –su génesis, su devenir histórico y su percepción de los otros–. Este rasgo ha impregnado desde tiempos remotos no sólo el pensamiento filosófico y social sino también la producción artística y literaria. Ya en Aristóteles encontramos la idea del lenguaje como rasgo propio de los hombres, que da forma y sentido a sus acciones en el marco de la *polis*. Muchos siglos después, Jorge Luis Borges sentenciaba en el prólogo a *El informe de Brodie*, que «cada lenguaje es una tradición, cada palabra, un símbolo compartido».

En tal sentido, el fenómeno lingüístico atraviesa cualquier tipo de exploración cognoscitiva y de intercambio cultural. La escuela moderna elaboró un discurso pedagógico uniformador y consagró un idioma como lengua dominante, con vistas al objetivo de la unidad nacional. Luchó, por ello, contra las diferencias de lenguas y también contra las diferencias dialectales en el habla (Ferreiro, 1996). En América esto ha significado, además, la tensión entre las lenguas europeas y las indígenas, y la discriminación de estas últimas, de tal manera que entre los hablantes se genera un imaginario y una práctica social en la que se dan diversas categorías de ciudadanía (Godenzzi, 2001). Lógicamente, el abrir la escuela a las lenguas indígenas conlleva un reconocimiento de lenguas excluidas del quehacer público institucional.

A la luz de estos planteamientos, y sin considerar cuestiones relativas a las políticas lingüísticas, conviene explorar al menos una de las varias cuestiones problemáticas. Si la EIB se propone superar la discriminación de la que han sido objeto las lenguas de los pueblos originarios –es decir, lo lingüístico como medio para satisfacer objetivos políticos y culturales– no puede quedar presa del aprendizaje (instrumental) o acotada como vehículo para el acceso a una segunda lengua (castellana o portuguesa). De este modo, se pierde el carácter de interculturalidad y, con ello, las posibilidades de trabajar en la escuela los procesos de significación que otorgan especificidad a las lenguas –v.g. el conocimiento que pueden adquirir los alumnos de los códigos implícitos en la comunicación o el campo de sentidos que cubren las palabras–. Lógicamente, esto resulta apropiado para todos los alumnos, lo que reafirma la necesidad de ampliar los principios de la interculturalidad al conjunto del sistema educativo, con las consiguientes dificultades que plantea el propósito de trabajar la riqueza de una lengua (indígena) con alumnos cuya lengua materna es el castellano o el portugués. No podemos olvidar la fuerza de un fenómeno como la diglosia, que implica las diferencias de prestigio entre dos lenguas –una dominante y otra subordinada– que comparten un espacio territorial.

Los problemas reseñados en forma somera son ilustrativos de la complejidad de educar *en* y *para* la interculturalidad, que excede la elaboración de textos y materiales en

las lenguas indígenas o la incorporación en el currículum de contenidos culturales de los pueblos originarios, para abrirse a la reconstrucción de las matrices identitarias y de sentido que guían el trabajo de los docentes y las interacciones democráticas en la escuela.

Acerca de la igualdad y la diferencia en el campo educativo

Una vez que la valoración de la diversidad se ha constituido en un área estratégica y en instrumentos de acción orientados a superar situaciones de exclusión o de marginación de determinados grupos sociales, y se reconoce que el modelo escolar homogéneo no ha garantizado una educación igualitaria, resulta necesario tener en cuenta los problemas que Arditi (2006) caracteriza como el «reverso» de la diversidad o sus consecuencias menos auspiciosas.

En términos políticos, uno de estos problemas puede enunciarse del siguiente modo. El reemplazo de las políticas educativas universales por modalidades diferenciadas en función de las particularidades de los alumnos, no asegura *per se* una experiencia escolar emancipatoria. El descrédito de las políticas universales y el celo excesivo por lo particular lleva a un relativismo radical cuando el propósito de educar *en* o *para* la diversidad se concreta en la conformación de modalidades institucionales que atienden únicamente a grupos homogéneos (las comunidades indígenas, por ejemplo), sin incorporar a niños y jóvenes pertenecientes a otros grupos sociales. En este caso, ¿nos encontraríamos con una educación «intracultural» bilingüe, si cabe la expresión?

Ahora bien, ¿la interculturalidad puede prescindir de la unidad? Diversos autores (Arditi, 2006; Laclau, 1996; Mouffe, 1999) plantean que afirmar el derecho de todos los grupos étnicos a la autonomía cultural, es adoptar una posición argumentativa que sólo puede justificarse sobre bases universales, ya que la afirmación de la propia particularidad requiere apelar a algo que la trasciende –v.g. la igualdad de derechos de todos los miembros de una comunidad–. El derecho a la diferencia tiene que ser afirmado en una comunidad global en la que conviven grupos diversos, en nuestro caso, el espacio del sistema educativo. El espacio escolar constituye un territorio con fuerte predominio de lo público en su connotación de provisión estatal (directa o indirecta) y su acepción de *polis* –lo colectivo, lo perteneciente a todo el pueblo–. Desde esta perspectiva, lo público hace referencia a lo común, lo que es igual para todos y, por tanto, nos iguala; la diversidad sólo produce sentido si establece una relación –manifiesta o implícita– con un plano supraordinado o simultáneo de igualdad (de común humanidad).

La valoración de la diferencia no significa el archivo de la problemática de las grandes colectividades y los territorios; tampoco la inconmensurabilidad de las diferencias o la negativa posmoderna de otorgar una identidad relacional a los fragmentos. Hay

cuestiones identitarias –como la ciudadanía democrática, la integración regional– cuyo análisis y cuya práctica requiere encuadres mucho más amplios y precisa la articulación de demandas sectoriales que, disociadas, podrían dispersarse en extremo. Claro que ello implica romper, tanto con el esencialismo del universalismo abstracto como con el nacionalismo xenófobo. Por ejemplo, la identidad de la comunidad de América del Sur o de los pueblos originarios no sería entendida como expresión de unicidad, sino como escenario común de diferentes procesos de autoafirmación que muestran que lo universal está inscripto en las especificidades y diferencias.

La distinción que hace la lengua guaraní entre el *ore* o nosotros excluyente y el *ñande* o nosotros incluyente y el juego continuo entre uno y otro brinda una clave de lectura para introducir la relación entre particularismo y universalismo y permite recuperar la idea de ciudadanía como suplemento o contrapartida de la identidad cimentada en la pertenencia al grupo particular (Arditi, 2006; Melià, 2001). Una escuela que forma para una ciudadanía democrática reconoce la diversidad de quienes la ejercen y no excluye articulaciones más amplias, esto es, un *ñande* que incluye pero transciende los confines de una identidad adscripta al *ore* de un grupo singular; sostiene el ideal de un universal que alberga la pluralidad como una de sus características constitutivas.

Cabe reiterar que una escuela intercultural supone un territorio que permite interactuar con otros diferentes, aunque la alteridad sea una construcción muchas veces conflictiva. A pesar de ello, es una de las pocas instituciones –en algunos contextos, la única– que, además de garantizar el ejercicio de un derecho, puede contraponer la noción de espacio público –abierto para todos– a la de un espacio privatizado, o referenciado únicamente en la particularidad de un grupo. Así, la interacción entre las lógicas del *ore* y el *ñande* permite reconocer que sin, alteridad ni otredad, no es posible afirmar una identidad que es necesariamente múltiple y que acepta las situaciones conflictivas que, en ocasiones, ello acarrea.

Bibliografía

ARDITI, Benjamín (2006): «Los límites del particularismo y la cuestión de los universales», en VITAR, Ana (coord.): *Políticas de educación. Razones de una pasión*, Buenos Aires: Miño y Dávila – Oei.

ACHILLI, Elena (2006): «Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar», en AMEIGEIRAS, Aldo y JURE, Elisa (comps.): *Diversidad cultural e interculturalidad*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento – Prometeo Libros.

BHABHA, Homi K. (2002): *El lugar de la cultura*: Buenos Aires: Manantial.

BATALLÁN, Graciela y CAMPANINI, Silvana (2007): «El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral», en *Revista de Antropología Social* [en línea], vol. 16.
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83811585006> [consulta: agosto 2010].

DERRIDA, Jacques (2002): *El otro cabo. La democracia para otro día*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

DERRIDA, Jacques y ROUDINESCO, Elizabeth (2002): *Y mañana qué…* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FERREIRO, Emilia (1996): «Diversidad y procesos de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia», en: *La Educación. Revista interamericana de desarrollo educativo*. Año XL, Nº 123 -125, I-III. Buenos Aires: Organización de Estados Americanos.

GIROUX, Henry (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

GODENZZI, Juan Carlos (2001): «Globalización, multilingüismo y educación. El caso del Perú», en OEI, *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización*. Actas del Coloquio Internacional. Madrid: Organization Internationale de la Francophonie, SECIB, CLP, Unión Latina.

HALL, Stuart (2003): «¿Quién necesita la identidad?», en: HALL, Stuart y DU GAY, Paul. (eds.). *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1987): *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI.

LACLAU, Ernesto (1996): *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Editorial Ariel.

LACLAU, Ernesto, ŽIŽEK, Slavoj y BUTTLER, Judith (2003): *Contingencia, hegemonía y universalidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LÓPEZ, Luis Enrique (2001): «La cuestión de la interculturalidad y la Educación latinoamericana», documento de apoyo presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, ED-01/ PROMEDLAC VII.
<http://www.red-ler.org/cuestion_latinoamericana.pdf> [consulta: agosto 2010].

MELIÀ, Bartomeu (2001): «Identidad paraguaya en movimiento», en: *Lit. lingüíst.* [online] N.° 13, pp. 235-240, <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-81120010013000022&lng=es&nrm=iso> [consulta: junio 2010]

MOUFFE, Chantal (1999): *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

VITAR, Ana (2006): «Escuelas que hacen interculturalidad», en: AMEIGEIRAS, Aldo y JURE, Elisa (comps.), *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento – Prometeo Libros.