

La UNESCO y la difusión del respeto a la diversidad: claves para la interpretación de transformaciones conceptuales recientes y eficacia retórica de sus publicaciones

Autor: Mariano Montserrat

Correo electrónico: marianomontserrat@yahoo.com

Pertenencia institucional: Universidad de San Andrés

Resumen

Dentro del campo de la educación comparada y de la globalización en la educación, la difusión de ideas educativas se constituye en uno de los temas clave de los últimos veinte años. Diferentes organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE juegan un rol central en la difusión de discursos educativos. Sin embargo, es la UNESCO, por su misión ligada a la promoción de la cultura y la educación, la que se constituye en un actor insoslayable al momento de considerar la propagación global del “respeto a la diversidad”.

En así que en este trabajo se realizó un análisis interpretativo de documentos seleccionados en forma intencional de la UNESCO sobre el respeto a la diversidad, tales como Declaraciones, Convenciones y documentos teóricos publicados en el período 2001-2010 con el objetivo de indagar su formación discursiva y su funcionamiento retórico.

Entre los resultados, puede citarse la identificación de un viraje conceptual reciente del respeto a la diversidad, desde una perspectiva histórica más humanista a una más economicista, en una confluencia de sentido con otros organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE. De esta forma, la diversidad cultural pasa a ser conceptualizada como clave para el “desarrollo sostenible” de las sociedades. Por otro lado, el uso de figuras retóricas como el oxímoron, entre otras, permite a estos documentos presentar soluciones lingüísticas encapsuladas en síntesis de significación. Estos documentos presentan un lenguaje persuasivo, maleable y abstracto, característico del discurso

educativo global (Beech 2011) lo que requiere el planteo de consideraciones teóricas acerca de la dinámica que asume la difusión global de discursos educativos.

Palabras clave

difusión global/ discursos educativos/ UNESCO/ respeto a la diversidad

Eje temático nº 2: Estudios globales y regionales en perspectiva comparada

Introducción

Dentro del campo de la educación comparada y en el área de los estudios acerca de la globalización o internacionalización de la educación, la difusión de ideas educativas, a la que comúnmente se denomina “transferencia educativa” se constituye en uno de los temas centrales de los últimos veinte años. En este marco, los organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE juegan un rol central en la difusión de discursos educativos. Estos se expresan tanto en la forma de políticas y programas educativos como a través de las publicaciones oficiales de dichos organismos, las que funcionan como marco de referencia central para el diseño de políticas públicas por los estados.

La centralidad del rol de los organismos internacionales en la difusión de ideas acerca de la educación no escapa a la conceptualización de diferentes perspectivas teóricas. Para los investigadores de la Cultura Mundial o neo-institucionalismo, quienes ven a los sistemas educativos convergiendo hacia un isomorfismo global, los organismos internacionales funcionan como “portadores organizacionales” difundiendo ideas a la vez que organizando las agendas de dicha difusión (Meyer y Ramirez, 2000:102). En la concepción de Schriewer (2000) de la *semántica de la globalización*, caracterizada como una difusión de las ideas programáticas de la modernidad occidental, los organismos internacionales cumplen también un rol central. Otros investigadores como Rizvi y Lingard (2010: 14-39) han postulado la emergencia de un espacio global de las políticas educativas,

en el que los organismos internacionales participan, contribuyendo a la diseminación de discursos globalizados dentro de un imaginario caracterizado como neo-liberal. Por su parte, Beech (2011) postula la existencia de un *campo educativo global* en el que los organismos internacionales se constituyen en nodos centrales como productores de un *discurso educativo global*.

Cabe resaltar que a pesar de las divergencias en cuanto a las dinámicas que asume la difusión de ideas acerca de la educación, todas estas líneas de investigación señalan el rol capital que los organismos internacionales cumplen en ella. Entre estos organismos, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) por su carácter humanista y su misión fundacional ligada a la promoción de la cultura y la educación, se presenta como central en la difusión del *respeto a la diversidad (cultural)*. Debido al carácter no coercitivo de este organismo, sus desarrollos teóricos publicados acerca de diferentes temáticas, sus convenciones vinculantes para los estados-miembro y sus declaraciones no vinculantes cumplen un rol directivo orientador o de referencia con el que los estados nacionales buscan identificarse voluntariamente para señalar su adhesión o pertenencia a la comunidad internacional.

Utilizando estudios desarrollados por Beech, (2012, 2012, 2011, 2009) y Ball (1998, 1992) acerca de la difusión global de políticas educativas nos preguntamos qué características retóricas de las políticas como textos (Ball: 1992) favorecen dicha difusión. Consecuentemente, esta ponencia analiza las formas en que se ha conceptualizado el discurso global del respeto a la diversidad cultural de parte de la UNESCO en el período 2000-2010, las características retórico-textuales de dicha conceptualización y las transformaciones conceptuales recientes de dicho discurso.

La premisa en la que se basa este trabajo es que los discursos acerca de la educación son recontextualizados de modos impredecibles en espacios histórico-culturales altamente específicos (Beech, 2011). Dichas recontextualizaciones son facilitadas por ciertas características intrínsecas del discurso educativo global que hacen a su eficacia retórica, las que analizaremos en el discurso del respeto a la diversidad cultural de la UNESCO. El análisis interpretativo se realizó entonces en línea con la perspectiva de la difusión de

discursos acerca de la educación de Beech (2011) de modo de poner a prueba algunas de sus hipótesis, por lo que abordaremos brevemente este enfoque a continuación.

En su análisis del discurso del Banco Mundial, la OCDE y UNESCO acerca de la formación docente, Beech (2011) postula que detrás de una cierta divergencia aparente en las ideas que estos organismos internacionales promocionan, yace una serie de supuestos comunes de carácter axiomático acerca de la naturaleza de los problemas que aquejan a los sistemas educativos. Estos principios se encuentran interrelacionados en un modelo único universal para la educación común a estos organismos. Éste consta de diversos principios generales que funcionan como marco discursivo habitual y lenguaje compartido entre ellos. Entre algunos de estos principios pueden mencionarse los siguientes: se describe como la humanidad ha entrado en una etapa en la que el futuro presentará un mundo en cambio constante cada vez más acelerado y principalmente influido por el ritmo del progreso tecnológico. Tal ritmo de transformación vertiginosa impone la necesidad de reformas educativas continuas que permitan adaptarse a ella y en la medida de lo posible, incluso anticiparla. Los individuos también deben adaptarse a la velocidad del cambio que ocurrirá indefectiblemente varias veces en el transcurso de su propia vida, de lo que se desprende la necesidad de recurrir al aprendizaje durante toda la vida como estrategia de supervivencia en mercados altamente competitivos. Teniendo en cuenta estos principios generales comunes a todos los organismos, el último supuesto es el de que éstos pueden diseñar soluciones educativas aplicables a todos, o casi todos los contextos culturales, sociales, económicos y políticos, lo que las convierte en soluciones universales de hecho o *panaceas globales* (Beech, 2011: 72).

Haciendo uso de la noción de *posiciones dentro del discurso* de Bernstein acerca de cómo los sujetos interpretan y actúan sobre el discurso pedagógico de acuerdo a la posición diferencial que ocupan en él, Beech (2011: 262) desarrolla la noción de *posiciones dentro del campo*. Dichas posiciones son las de *producción, recontextualización y reproducción del discurso*. Los diferentes actores pueden ocupar más de una posición en el campo al mismo tiempo, o pueden variarlas a lo largo del tiempo. Sin embargo, la/s posición/es ocupada/s serán la/s que defina/n los recursos y las posibilidades reales de acción que un sujeto posea sobre el discurso educativo. Se identifican cinco posiciones que pueden ser

ocupadas en el campo educativo global: a- El espacio académico global. b- Las agencias internacionales. c- El estado. d- El espacio académico local. e- Las instituciones educativas.

En virtud del análisis propuesto para nuestra ponencia, nos concentraremos principalmente en la segunda posición del *campo educativo global*. Cabe señalar que en primer lugar, el *espacio académico global* es aquel en el que las ideas educativas son creadas y modificadas selectivamente dando lugar al desarrollo de discursos académicos especializados. Este espacio es creado por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen de la producción del *discurso académico global* (Beech, 2011: 264-265). Dicho espacio se encuentra entonces constituido por los flujos de ideas que circulan a través de redes sociales, académicas y políticas. Las personas que ocupan este espacio son miembros de una élite académica global culturalmente bilingüe, ya que dominan su propia cultura académica doméstica y la cultura académica global cosmopolita que necesitan para poder operar en este espacio.

La segunda posición, que se constituye en nuestro foco, es ocupada por los organismos internacionales que se identifican a sí mismos como los expertos capaces de proveer soluciones globales a problemas concretos de los sistemas educativos. Son entonces los intérpretes – exégetas – del *discurso académico global* generado en el *espacio académico global*. En su reproducción de este discurso, no problematizan los conceptos originados en la primera posición, que se presentan entonces con un carácter marcadamente axiomático. Estas ideas son entonces abstraídas de su experiencia histórica-geográfica-cultural para ser reconstituidas como soluciones maleables y adaptables a cualquier contexto a través de un proceso de simplificación excesiva (2011: 265-266). El resultado de este proceso es lo que Beech conceptualiza como *discurso educativo global*: los organismos internacionales se convierten así en productores de una nueva forma discursiva.

Como hemos visto, la perspectiva teórica desarrollada por Beech (2011) es pertinente para los propósitos de este trabajo ya que, en primer lugar, postula la existencia de un campo de relaciones en el que los organismos internacionales toman principios del *discurso académico global* para convertirse luego en productores de un *discurso educativo global*. En segundo lugar, este discurso educativo posee ciertas características comunes que hacen a la misma naturaleza de su difusión: es abstracto, maleable, abierto a múltiples

interpretaciones y a menudo contradictorio. Uno de los propósitos de este trabajo es el de brindar ejemplos concretos de esta caracterización discursiva a la vez que profundizar su interpretación a la luz de su formación y su funcionamiento retórico. Finalmente, dar lugar a ciertas reflexiones acerca de las implicancias educativas de dicha difusión en la cotidianeidad de las prácticas educativas más cercanas a las instituciones y las personas.

Método

El corpus de análisis es documental y consistió en una muestra intencional de documentos de la UNESCO acerca del respeto a la diversidad seleccionados de acuerdo a criterios de relevancia y accesibilidad. De 35 documentos iniciales publicados entre los años 2001 y 2010, se seleccionaron para un análisis final el Sitio oficial de la UNESCO, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001), la Convención sobre la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005), el Reporte Cultural Global (UNESCO; 2010) y L'UNESCO et la Question de la Diversite Culturelle: Bilan et Stratégies, 1946-2004 (en adelante UNESCO, 2004). Se realizó un análisis en lectura interpretativa de estas fuentes documentales a fines de trabajar sobre dos ejes centrales. Por una lado, la conformación discursiva del respeto a la diversidad, es decir, el surgimiento del problema y sus diferentes postulados centrales y por otro, las consideraciones textuales de los documentos elegidos en cuanto a las características comunes que hacen a su eficacia retórica. Dentro de estos ejes generales de análisis las siguientes cuestiones específicas funcionaron a modo de vectores de entrada (Rizvi y Lingard, 2010: 54). Para la formación discursiva: ¿qué discursos enmarcan a los textos documentales? ¿Cómo es conceptualizado el problema que las políticas intentan responder? ¿Cómo ha construido la política su contexto histórico? Para las consideraciones retórico-textuales: ¿cómo se constituyen lingüísticamente estos textos de las políticas? ¿Cómo funcionan retóricamente? ¿Cuál es la intertextualidad de estos textos? ¿Cómo se posicionan en relación a otras políticas y a otros posibles interlocutores?

Discusión

Abordar el estudio de las conceptualizaciones recientes del respeto a la diversidad y de las características retóricas de sus documentos en el período 2000-2010 de parte de la UNESCO requiere, aunque más no sea someramente, de una mención de las conceptualizaciones anteriores en torno a esta cuestión, a fin de poder enmarcarlas en un contexto histórico más amplio. Dicho contextualización puede arrojar tanto pistas acerca de cómo se arriba a las concepciones más recientes, como así también de continuidades temáticas en torno a la formación discursiva y al funcionamiento retórico de los documentos.

De esta forma, “L’UNESCO et la Question de la Diversite Culturelle: Bilan et Stratégies, 1946-2004”, (en adelante UNESCO 2004) ofrece un punto de partida posible, a la vez que presenta la enorme ventaja de ser una publicación del mismo organismo. Éste señala que:

La diversidad cultural es una característica central y permanente de las Naciones Unidas. Sin embargo, la aproximación teórica a las diferencias culturales (ideas) y su traducción en la práctica (instituciones) han cambiado significativamente a lo largo de la historia de la Organización.” (2004:3).

El mismo documento advierte en sus comienzos que la conceptualización de la diversidad ha variado enormemente de la mano de los períodos histórico-políticos en los que se encuentra inserta, y que este factor ha tenido repercusiones sobre los desarrollos teóricos y los modos en que éstos se expresan en prácticas. Uno de los primeros ejemplos de conceptualizaciones tempranas acerca de la diversidad cultural en la etapa fundacional de la UNESCO es el eslogan de “unidad en la diversidad”, creado por su Director General Julian Huxley en 1947. En él se epitomiza una de las características centrales de los documentos de la UNESCO, que puede ser atribuida a la complejidad de los contextos de influencia y producción de los mismos. En este sentido, la redacción de declaraciones o convenciones vinculantes entre estados soberanos – los cuales poseen sistemas político-económicos e ideologías diversas – debe necesariamente evitar dar lugar a interpretaciones que puedan ser consideradas en detrimento de los intereses soberanos de alguno/s de los estados firmantes. El lenguaje entonces utilizado, abstracto y neutro, puede apelar al uso de figuras retóricas que ofrezcan soluciones a estos dilemas de naturaleza eminentemente política. Éste es el caso del oxímoron que encontramos en el slogan de “unidad en la diversidad”.

En un oxímoron, la yuxtaposición de dos palabras de sentido contrario no supone su mutua anulación, sino por el contrario, una nueva idea que resulta de la combinación aparentemente imposible de éstas. El oxímoron es una figura retórica de uso frecuente en la literatura universal. Un ejemplo paradigmático de éste es el de “No light, but Darkness Visible” (sin luz, pero en la oscuridad/tinieblas visible/s) de John Milton en *Paraíso Perdido*, Libro 1, tal como se describe al infierno al que Lucifer es desterrado por el Dios cristiano. Como lectores, a pesar de que sabemos que el concepto de “oscuridad o tinieblas visible/s” es no sólo contradictorio sino de imposible realización, somos capaces de *imaginar* – de allí el uso del término *imaginería* en la teoría literaria – algo que es diferente a la mera adición de ambos elementos. Las afirmaciones creadas a partir de este recurso producen entonces una *síntesis de significación* que supera la naturaleza contrapuesta de los elementos individuales. De este modo, el slogan de “unidad en la diversidad” posee un carácter fuertemente evocativo y lindante en lo emotivo, a pesar de no proveer pista alguna acerca de su concreción real. En este sentido podemos hacernos las siguientes preguntas: ¿cómo se alcanza la unidad respetando la diversidad de todos los miembros? ¿En base a qué principios y estrategias prácticas? Lo que es aún más, ¿cuál de estos dos principios, la unidad o la diversidad, debe ser privilegiado en situaciones concretas donde se presenten conflictos marcados entre ambos?

De esta forma, estas *síntesis de significación* formuladas en un lenguaje persuasivo y atractivo buscan proveer de horizontes generales de acción futura, “ideales” normativos a los que aspirar y en función de los cuáles referenciar la acción, a pesar de poseer un carácter intrínsecamente paradójico y de difícil traslación a la práctica. Ésta es una de las características textuales del *discurso educativo global* (Beech, 2011) que formulado en un lenguaje abstracto y a menudo contradictorio se encuentra alejado de la realidad y de la práctica educativa concreta en las que actúan las instituciones educativas y los sujetos. Ésta se encuentra plagada de conflictos, contradicciones y yuxtaposiciones de sentido que dichos principios invisibilizan en su búsqueda de un horizonte utópico normativo.

Si nos preguntamos acerca de las múltiples influencias de este eslogan temprano en la historia de la UNESCO, ésta puede ser rastreada, por ejemplo, en el moto de la Unión Europea “Unidos en la Diversidad” (United in Diversity) adoptado como uno de los cinco

símbolos representativos de la Unión Europea en el año 2004, y traducido al latín como “In varietate concordia”.

Como hemos visto, este carácter contradictorio y ambiguo de aquello que se difunde en relación a la diversidad puede rastrearse hasta los inicios de la misma UNESCO, y es este organismo el que recientemente reconoce la ambigüedad teórica y terminológica que puede ser encontrada en sus publicaciones en relación al respeto a la diversidad cultural:

...en las publicaciones oficiales del organismo la idea del pluralismo, la diversidad o la interculturalidad, a pesar de tener diferentes significados, son a menudo utilizados indistintamente (UNESCO, 2004:1).

Esta ambigüedad constitutiva juega un rol central en la difusión de los discursos globales acerca de la educación ya que como señala Beech (2009:355), el discurso educacional es transformado en el espacio global de las políticas en un discurso que combina de forma elaborada una cierta estabilidad, maleabilidad y adaptabilidad, que se expresa a través de una imaginaria persuasiva y su aceptabilidad en contextos muy diferentes. Este discurso es abstraído de la experiencia histórica local, y de esta forma, sus postulados son despojados de sus significados específicos convirtiéndose en *significantes flotantes*, los que pueden ser interpretados y re ensamblados en una multiplicidad de significados.

Como hemos señalado con anterioridad, para Beech (2011) el discurso educativo global está compuesto de ciertos principios de carácter axiomático que constituyen un modelo único universal para la educación. En línea con esta hipótesis, proponemos que el discurso educativo de la UNESCO tiende a una convergencia cada vez mayor con el de otros organismos internacionales. Una convergencia de carácter reciente entre la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial es la expresada por el “desarrollo sostenible”. De la misma forma, las formas de redacción y efectos retóricos de los documentos de dichos organismos presentan un conjunto de características similares: ofrecen un alto grado de abstracción normativa alejada de su *puesta en acto* en la vida cotidiana de las instituciones (Ball, 2012) o de las personas que intentan hacer sentido de ellos.

Uno de los espacios posibles para poner a prueba la hipótesis de la convergencia hacia un modelo único educativo de los organismos internacionales y la de las características retórico-textuales del discurso educativo de la UNESCO es el de su sitio

oficial en la web. Como tal, este sitio se presenta como la puerta de entrada principal para la búsqueda de información en relación al organismo. En su versión en inglés (<http://en.unesco.org/>) en la sección “Acerca de nosotros” y en su texto inicial se afirma que

En la actualidad, el mensaje de la UNESCO nunca ha sido tan importante. Debemos crear políticas holísticas que sean capaces de abordar las dimensiones sociales, medio-ambientales y económicas del *desarrollo sostenible*

De esta forma, el “desarrollo sostenible” aparece como la preocupación central en desmedro de las históricas nociones de cultura y de diversidad cultural presentadas por el organismo, que ya no son conceptualizadas en términos de su contenido intrínseco, sino principalmente, en relación al desarrollo económico. El texto continúa:

En un mundo globalizado con sociedades interconectadas, el diálogo intercultural es vital si hemos de vivir juntos a la vez que reconozcamos nuestra diversidad

En este extracto, junto al marco de época de la globalización, vuelve a presentarse parafraseado el principio de Huxley de *unidad en la diversidad*, a pesar de mediar más de 65 años de su creación. Dicha llamativa persistencia de sentido puede ser atribuida a su potencia retórica que, como hemos visto, es derivada de su carácter oximorónico. El diálogo intercultural, presentado al margen de cualquier problematización, se caracteriza como “vital” para la solución de los conflictos, que se presuponen entonces, son en primer lugar, de naturaleza cultural, más que de carácter político-económico. Esta representación idealizada del mundo y su funcionamiento ofrece soluciones de carácter abstracto que se presentan al margen de cualquier teorización acerca del conflicto que se genera a partir de desigualdades estructurales. Por otro lado,

en un mundo incierto, el futuro de las naciones depende no sólo de su capital económico o recursos naturales, sino también de su habilidad colectiva para entender y anticipar cambios en el medio ambiente – a través de la educación, la investigación científica y el compartir el conocimiento

En este extracto, se hace presente la visión del mundo como impredecible, uno de los principios axiomáticos compartidos por los organismos internacionales, donde el carácter anticipatorio de la educación es priorizado por sobre el de otras cuestiones. Por otra parte, se hace evidente una determinada “cosmovisión” acerca de los problemas de las sociedades actuales en la era de la globalización a través del uso de conceptos creados por los mismos

organismos o derivados de desarrollos teóricos que se presentan descontextualizados. Es así que

En un mundo conectado, con el surgimiento de la *economía creativa* y las *sociedades del conocimiento* y junto al dominio de Internet, la participación plena de todos en el nuevo espacio público global es un pre-requisito para la paz y el desarrollo

De esta forma, la creación de la riqueza derivada de la economía creativa, presente en las sociedades del conocimiento, se presenta como clave para la paz, cuando podría también ser, sin duda, la razón misma de la disputa: la adquisición violenta de esta riqueza. Por otro lado, las sociedades del conocimiento requieren de ciudadanos formados para sus exigencias, las de un mundo incierto y en constante cambio, que necesita de individuos que, paradójicamente, puedan anticiparse a ellos a través de una educación que los prepare para aprender para toda la vida. De allí se deriva esta nueva *economía creativa*, donde el conocimiento es central en la creación de valor. Este breve pero rico extracto epitomiza entonces varios de los principios axiomáticos acerca de la naturaleza de un mundo globalizado de parte de la UNESCO, a la vez que ilustra el carácter abstracto y normativo de sus afirmaciones. Valga por el momento recalcar entonces que el “desarrollo sostenible” subsume a la diversidad cultural y al diálogo intercultural, los que asumen entonces un carácter cada vez más instrumental, entendidos como meros facilitadores de dicho desarrollo.

Esta transición de sentido puede ser explorada en La “Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural” (en adelante Declaración 2001) que representa un hito central en el período 2000-2010. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO en París, 2 de noviembre del 2001, la Declaración, de carácter no vinculante, refleja desde sus inicios el clima de época inmediatamente posterior al atentado a las Torres Gemelas en Nueva York y su intención de “rechazar categóricamente la tesis que auguraba un choque ineluctable entre las culturas y las civilizaciones” (Prefacio por el Director General, Koichiro Matsuura).

El Artículo 1 de la Declaración se constituye en uno de los tantos ejemplos de los procesos de simplificación excesiva y generalización operativos en la creación del discurso educativo global (Beech, 2011).

Artículo 1: la diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras

En esta definición de la diversidad cultural que abre la Declaración, se presenta una caracterización no problematizada de cultura que “adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio”. No se hace referencia a ninguna definición de cultura presente en documentos anteriores del organismo, lo que se encuentra en línea con la indefinición y ambigüedad terminológica propias del discurso educativo de la UNESCO.

Un segundo elemento a considerar es en nombre de qué autoridad se difunden tales principios. Es así que el preámbulo a la Declaración se apoya en instrumentos universales de carácter más general como la Declaración Universal de Derechos Humanos, los Pactos Internacionales de 1966 y la misma Constitución de la UNESCO, entre otros. Estos documentos invocados cumplen el rol de legitimar el accionar del organismo en su carácter de antecedentes normativos. Es así que conforme a los objetivos de la UNESCO en cuanto a la promoción de principios ordenadores exhortativos para los Estados miembros, su discurso se erige como portador de autoridad para su transmisión, lo que puede contribuir a una oclusión del debate acerca de las bases axiomáticas sobre las que descansa: el *discurso educativo global* (Beech, 2011) se presenta entonces a sí mismo como auto-legitimado.

Un segundo elemento a considerar en el Artículo 1, pero también en el resto de la Declaración, es aquello que aparece como una forma de sub-texto y que por lo tanto no es abordado explícitamente. Las (in)definiciones propuestas de cultura, diversidad e identidad evitan tanto el carácter conflictivo constitutivo de dichos términos, como los debates acerca de cómo se construyen las hegemonías culturales y la idea de la diversidad sometida a éstas. En el artículo 1, pareciera que las diferentes culturas se encontrasen en pie de igualdad, con los mismos recursos materiales y simbólicos a su disposición, invisibilizándose entonces la lucha por la hegemonía o dominación social de ciertos grupos

sobre otros, que indefectiblemente se da en todas las sociedades humanas. A este respecto, coincidimos con Grimson (2012: 77) en que las diferencias culturales no poseen un valor ético-político en abstracto, sino que pueden ser utilizadas como justificaciones tanto para la dominación político-cultural como para la conquista de derechos de parte de grupos de interés constituidos en minorías. De esta forma, un análisis específico de la diferencia cultural sólo debiera llevarse a cabo en el contexto socio-cultural en que es producida. El riesgo de conceptualizar a las diferencias culturales en abstracto, tal como se las concibe en la Declaración, consiste en una tendencia a su probable *esencialización*, es decir, a la definición y entendimiento de dichas diferencias como estáticas y estereotipadas. El discurso educativo de la UNESCO, por sus características abstractas y tendientes a la normatividad, puede facilitar de forma inadvertida dichos procesos de *esencialización*, al no contemplar los conflictos concretos que se hacen presentes entre los estados, dentro de los países y en la vida cotidiana de las instituciones y los sujetos. Esto implica que un mismo principio normativo pueda ser utilizado tanto para la liberación y el reconocimiento de derechos, como en el caso de la utilización del discurso del respeto a la diversidad en Bolivia de parte de los pueblos originarios (Beech, 2012), como de una auto-legitimación del propio accionar, como es el caso de las estereotipaciones que se derivan de una cierta conceptualización de la diversidad. A modo de ejemplo de esta última tendencia, los estudiantes bolivianos en escuelas públicas primarias en la región metropolitana de Buenos Aires son descriptos como lentos en sus ritmos de aprendizaje por ciertos docentes que justifican así su fracaso escolar en nombre de ciertas diferencias constitutivas culturales que los define como “diversos” (Novaro, 2011). La relectura de la diversidad expresada como déficit en la educación ha sido abordada ampliamente por la literatura local y encuentra un hito central en Neufeld y Thisted, 2005.

Continuando con el análisis del artículo 1 de UNESCO; 2001, otra figura retórica que es frecuentemente utilizada en los documentos de la UNESCO es el símil, una comparación realizada a través de la palabra “como”. Ésta presenta la debatible afirmación de que “la diversidad cultural es tan necesaria como la diversidad biológica”. En la utilización de recursos como éste, puede observarse la modelación de un lenguaje persuasivo que más que apelar al estatus científico de lo expuesto, recurre a un poder fuertemente evocativo plasmado en la naturaleza de aquello que es comparado: en este

sentido, la diversidad biológica y su mantenimiento hacen a la supervivencia directa de la humanidad y de la vida en el planeta, cuestión no sólo de plena actualidad sino de intenso debate, vehiculizado en el cambio climático global y la continua extinción de especies animales y vegetales. La yuxtaposición de esta cuestión con la de la diversidad pretende generar un lazo indisoluble entre ambas, a la vez que elude un debate acerca de si ambas cuestiones son genuinamente equiparables.

Tal como hemos señalado en relación al Artículo 1, el carácter no conflictivo y *armonioso* del respeto a la diversidad vuelve a hacerse presente en el Artículo 2:

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar la interacción *armoniosa* y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas...

Dicha interacción *armoniosa* no hace alusión alguna al ya mencionado carácter potencialmente conflictivo de dicha convivencia, en la que se expresan desigualdades simbólicas y materiales concretas. En la misma línea, puede observarse en el artículo 2:

...el pluralismo cultural constituye la respuesta *política* al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública

Nuevamente, dicho pluralismo cultural parece alcanzarse en un clima exento de conflictos y luchas por el poder y el reconocimiento. Por otro lado, éste se presenta como “inseparable de un contexto democrático”, en línea con la preocupación central del cuarto período descrito en UNESCO 2004 sobre “cultura y democracia”. Sin embargo, el carácter axiomático de dicha afirmación sugiere que diversidad cultural, pluralismo cultural y democracia son inseparables, más que elementos deseables en sí mismos, desde la actual comprensión democrática de gran parte del mundo. Experiencias históricas parecen desmentir dicho carácter axiomático: a modo de ejemplo, en el Imperio Romano, la diversidad cultural de los pueblos que lo componían descansaba sobre formas de organización y gobierno no democráticas, ya que una de las formas más eficaces de asimilación de parte del Imperio era la preservación de las culturas a las que se asimilaba, conservando la religión y los aspectos culturales que formaban parte de la vida cotidiana.

En esta línea argumentativa, es probable que un posible resultado de la difusión global del binomio cultura-democracia es que la mayoría de los países desean mostrarse alineados, al menos discursivamente, con este discurso global occidental contemporáneo, por lo que convergerán con él, al menos retóricamente, haciendo uso del *lenguaje de los nuevos aliados* (Silova, 2006) por razones de legitimación política. Como bien sabemos, la convergencia discursiva, sin embargo, no necesariamente implica una convergencia al nivel de las prácticas.

El final del artículo 2 anticipa un cambio de paradigma que es central en esta Declaración 2001:

La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.

La preocupación por el vínculo entre cultura y desarrollo se remonta al tercer período descrito por UNESCO 2004, en el que la noción de cultura local y desarrollo comienzan a ser vinculadas a través de la teoría del desarrollo endógeno. En ésta, el desarrollo de una cultura doméstica independiente se percibe como clara para el desarrollo económico de los pueblos. Sin embargo, lo que aparece aquí como una forma de “subtexto” retórico se encuentra vinculado a la forma en que este artículo está redactado, es decir, a consideraciones de tipo textual. Esta forma de redacción privilegia la noción de desarrollo económico al colocarlo en primer lugar. Además, al hacer uso del adverbio “solamente”, se otorga a éste una pre-eminencia que parece dar cuenta de que ésta es la interpretación canónica de desarrollo, a la que pueden incorporarse subsidiariamente otras de carácter presumiblemente no económico. Este cambio de paradigma, que vincula diversidad cultural y desarrollo (económico) en forma explícita puede ser interpretado como un acercamiento a las posturas de corte más economicista de otros organismos internacionales como el Banco Mundial o la OCDE. Acerca de este desplazamiento de sentido, desde una perspectiva histórica más humanista a la asociación directa con el desarrollo económico, Rizvi y Lingard (2010: 39) afirman que las propuestas de políticas de la OCDE se inscriben dentro de un imaginario neo-liberal que coincide con el de otros organismos, al que recientemente se ha incorporado la UNESCO, que en el pasado promovía una perspectiva contrastante.

En la misma línea y desde el marco hermenéutico adoptado, señalamos que dicha confluencia de sentido entre diversidad cultural y desarrollo económico sostenible entre la UNESCO y otras agencias internacionales puede ser interpretada como parte de la convergencia hacia un modelo único universal para la educación (Beech, 2011).

Por su parte, los artículos 4 y 5 abordan el carácter legal de la diversidad cultural. Así el artículo 4 señala que

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto a la persona humana

El artículo 5 aborda los “derechos culturales” como “parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes” relacionándolos con la “diversidad creativa”. De esta forma, el giro conceptual iniciado en el artículo 2 se amplía y ratifica en estos artículos. La “diversidad creativa” se implica con las posibilidades de desarrollo económico y con la ya mencionada “economía creativa”. Para completar este giro, El artículo 8 presenta a los bienes y servicios culturales, como “commodities” de carácter único. Éstos son, antes que nada, mercancías, aunque de un carácter especial ya que:

Se debe prestar atención una particular atención a la diversidad de la oferta creativa... así como al carácter específico de los bienes y servicios culturales que, en la medida en que son portadores de identidad, de valores y sentido, no deben ser considerados como mercancías o bienes de consumo como los demás

Si bien los servicios y bienes culturales son conceptualizados como únicos o especiales, es posible ver en esta forma de redacción que, sin embargo, no escapan a la concepción de mercancía. Esta forma de redacción que aparentemente privilegia un carácter específico, se da en el marco de afirmar que forman parte, sin embargo, de una especie general: la mercancía, que es introducida en forma negativa a través del “no deben ser considerados”. Como ya hemos visto, este recurso fue utilizado en el artículo 3 en referencia a la primacía del desarrollo económico sobre otras formas de desarrollo subsidiarias. Por lo tanto, es un recurso lingüístico que se repite, y que parece afirmar una determinada cosa, cuando, al menos, una cierta parte del sentido apunta en la dirección contraria.

El documento que complementará la transformación conceptual iniciada en la Declaración 2001 es la *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de*

las Expresiones Culturales del 2005. Es entonces que en el Prefacio de la Convención sobre la Diversidad de las Expresiones Culturales (en adelante Convención 2005) sancionada el 20 de octubre del 2005, en la 33ª Reunión de la Conferencia general de la UNESCO se afirma que

La diversidad cultural constituye uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades y existe la necesidad de incorporar la cultura como elemento estratégico a las políticas de desarrollo nacionales e internacionales...

Estas afirmaciones de carácter general enmarcan en un primer movimiento al objeto de la Convención como un bien relacionado con el “desarrollo (económico) sostenible”. El segundo movimiento estará definido por la asociación entre el desarrollo sostenible y “los sistemas de conocimiento de los pueblos autóctonos”. De esta forma, la diversidad cultural que en la Declaración 2001 presenta un carácter centralmente humanístico produce un viraje conceptual hacia los pueblos autóctonos. Éstos son presentados como el epítome de lo diverso, poseedores de una sabiduría en su relación con la tierra que las sociedades capitalistas actuales bien harían en incorporar a sus prácticas “sostenibles”; se convierten entonces en meros ejemplos facilitadores del desarrollo económico. Se deduce de esto que se encuentra una razón de índole utilitario-económica para la preservación de dicha sabiduría: la diversidad cultural sostenible es subsumida entonces a los objetivos económicos del desarrollo. Ésta sea tal vez una de las claves de interpretación centrales de las transformaciones recientes en el discurso del respeto a la diversidad de la UNESCO: como ya hemos visto con anterioridad, es sólo en nombre del *desarrollo económico sostenible* que la diversidad cultural adquiere sentido y relevancia.

Basada en los principios presentados en su Prefacio, el núcleo conceptual de la Convención 2005 es el de destacar el doble valor cultural y económico de los bienes y servicios culturales: apoyada en las definiciones de la Declaración 2001 la Convención 2005 se propone “proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales” (artículo 1, inciso a). De esta forma, una diversidad cultural que se presentaba a sí misma como no conflictiva cede su lugar al valor “tangible”, no menor por cierto, de los bienes y servicios culturales. Este principio se encuentra expresado en el Punto 6 del artículo 2: Principio de desarrollo sostenible:

La diversidad cultural es una gran riqueza para las personas y las sociedades. La protección, la promoción y el mantenimiento de la diversidad cultural son una condición esencial para un *desarrollo sostenible* en beneficio de las generaciones actuales y futuras

Al declararse este principio, y como hemos mencionado anteriormente, queda claro entonces como la diversidad cultural adquiere un carácter claramente utilitario. Además, se insiste con la presentación de principios axiomáticos que no se encuentran abiertos al debate. El uso del verbo “ser” en este principio en dos ocasiones señala el carácter unívoco de estas afirmaciones. Estos principios no se presentan como hipotéticos o especulativos sino que simplemente SON de hecho.

De esta forma, la Convención 2005 adopta principios concretos de aplicación a través de la sección 4, “Derechos y Obligaciones de las Partes”, como también de la Sección 5 “Relaciones con otros Instrumentos”. Graber (2006) afirma que uno de los objetivos no explicitados de esta Convención es el de servir como contrapeso a la World Trade Organization (WTO) en conflictos futuros entre el comercio y la cultura (2006:1), llenando así, una laguna existente en el derecho internacional en torno a esta cuestión. No es el objetivo de este trabajo analizar en detalle esta Convención en relación a sus obligaciones legales, sino señalar el giro conceptual que se produce en torno a la cuestión de la diversidad cultural, desde una conceptualización más humanista (2001) a una más económica (2005). En términos generales, La Convención requiere que la diversidad cultural sea analizada en relación a los mercados en los que ésta es representada, enfoque pragmático que adquiere sentido en un medio ambiente como el del derecho internacional, donde los conflictos comerciales son frecuentes.

Conclusiones

En esta ponencia hemos realizado una lectura interpretativa de una muestra intencional de documentos de la UNESCO del período 2000-2010, representativos de la conceptualización del “respeto a la diversidad” de dicho organismo. Dicha lectura estuvo enmarcada por el enfoque del campo educativo global de Beech (2011) donde los organismos internacionales ocupan un rol central debido a su capacidad de difusión de discursos acerca de la educación y su rol como instancias productoras de un *discurso educativo global*. Entre ellos, es la

UNESCO la que ha privilegiado la cuestión de la cultura y la diversidad desde sus comienzos. A partir de la década de los noventa, comienza a tornarse notorio un giro conceptual desde una visión político-filosófica humanista a una visión más económica, donde el *desarrollo sostenible* deviene gradualmente en central, viéndose materializada su presencia en la Declaración 2001 y la Convención 2005. Dicho desarrollo sostenible subsume a la cultura y la diversidad cultural, que ya no se presentan como fines en sí mismos, sino como motores facilitadores del desarrollo económico. Como ejemplo de esta tendencia, La Convención 2005 señala que los pueblos autóctonos – léase diversos – son poseedores de una sabiduría acerca de la sustentabilidad de la que las sociedades capitalistas contemporáneas pueden aprender y deberían tomar como punto de referencia.

Asimismo, hemos analizado la formación discursiva de dichos documentos y sus características textuales. El respeto a la diversidad se encuentra indisolublemente ligado a la historia de la UNESCO, pero la producción del discurso que el organismo realiza al tomarlo del *campo académico global* donde se origina (Beech, 2011) lo convierte en no problematizado, axiomático, despojado de sus orígenes político-histórico-contextuales y altamente abstracto. Como hemos señalado con anterioridad, cabe preguntarse si estas características no son el resultado de las soluciones de compromiso que son adoptadas en los contextos de influencia y producción de estos documentos. De todas formas, estos documentos se presentan a sí mismo como difusores de un *discurso educativo global* con mandatos normativos que pretenden presentar líneas de acción futura para los estados-miembros, y para todos aquellos que deseen identificarse como estados consustanciados con estos principios, ya sea por convicción o mera conveniencia política (Silova: 2006).

Hemos analizado también como las *síntesis de significación* (ej: unidad en la diversidad) se presentan como soluciones o remedios lingüísticos que pretenden señalar horizontes de orientación ante conflictos prácticos de difícil resolución. Dicho uso de este recurso lingüístico se encuentra presente desde los orígenes del organismo y es utilizado toda vez que se pretenden generar valores orientadores o grandes eslóganes. Sin embargo, que estos eslóganes sean meramente lingüísticos no implica que no tengan consecuencia alguna sobre la realidad. Ejemplo concreto de la influencia de este eslogan es el uso de “United in Diversity” (Unidos en la diversidad) a partir del 2004 por la Unión Europea. De

esta forma, estos eslóganes circulan y funcionan a la manera de grandes polos magnéticos de sentido que, indefectiblemente, serán interpretados de múltiples maneras, ya que las formas en que dichos discursos son recontextualizados dependerá en gran medida de dos factores: las características abiertas, maleables, persuasivas y ambiguas del *discurso educativo global* (Beech, 2011) y, por otro lado, la realidad específica de cada contexto local de recepción. Es por esto, que un análisis en clave discursiva y textual de los documentos de la UNESCO acerca del respeto a la diversidad se presenta como un punto de partida posible para comprender en profundidad las formas que puede adquirir la difusión de dicho principio en contextos específicos. Como otros recursos lingüísticos frecuentes en los documentos de la UNESCO acerca del respeto a la diversidad se han señalado tanto el uso de símiles para realizar comparaciones evocativas y grandilocuentes de nula o escasa validez científica, como el uso del verbo “ser” para la redacción de principios axiomáticos, que funciona como un obturador retórico de un debate profundo sobre las afirmaciones realizadas.

Finalmente, podemos esbozar algunas reflexiones acerca de las implicancias educativas de la difusión y recontextualización del discurso acerca de la diversidad cultural de la UNESCO. Los principios presentes en la Declaración 2001 y la Convención 2005, como muchos otros, circulan como *significantes flotantes* (Beech, 2011) a la espera de su captura y recontextualización en contextos específicos. Dichas recontextualizaciones, como hemos visto, estarán signadas por el uso que pretenda hacerse de ellos. En función de este carácter de significante flotante, la diversidad como concepto abstracto puede ser utilizada como factor explicativo de ciertos déficits educativos. Detrás de esta conceptualización, yace la noción de un racismo que ya no puede presentarse como fenotípico – por políticamente incorrecto – sino cultural. Se constituye así en una forma de neo o nuevo racismo (Ball, 2013).

Finalmente, este carácter abstracto, altamente normativo, ambiguo y a menudo contradictorio de principios como el del *respeto a la diversidad cultural* facilita reinterpretaciones auto-legitimantes de parte de las instituciones educativas y los actores educativos. Después de todo, aunque altamente atrayentes y persuasivos en su “packaging” lingüístico, éstos no pueden dar cuenta de la complejidad de los encuentros culturales

cotidianos entre docentes y alumnos, atrapados en yuxtaposiciones de sentido entre las caracterizaciones hegemónicas y las consideradas diversas, que escapan a menudo a la comprensión consciente de quienes hacen uso de ellas. Es así que los significantes flotantes “respeto” y “diversidad” parecen poder fluctuar en su significación en el marco de una disputa permanente por su sentido.

Referencias bibliográficas

- Ball, Stephen, (2013), *Foucault, Power and Education*, New York and London, Routledge.
- Ball, Stephen, Maguire, Meg y Braun, Annette, (2012), *How Schools do policy. Policy enactments in secondary schools*, London and New York, Routledge.
- Ball, Stephen, (1998), *Big Policies/ Small World: An introduction to international perspectives in education policy*, *Comparative Education*, 34: 2, 119-130.
- Ball, Stephen, (1993), *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes*, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13:2, 10-17, DOI: 10.1080/0159630930130203
- Beech, Jason y Lista, Emmanuel, (2012), “Flowing Discourses and Border Crossing. The Slogan of Respect for Diversity in Latin America”, en *World Yearbook of Education 2012*, p.371-390, Routledge, London.
- Beech, Jason, (2011), *Global Panaceas, Local Realities. International Agencies and the future of education*, Peter Lang, Berlin.
- Beech, Jason y Lista, Emmanuel, (2012), “Flowing Discourses and Border Crossing. The Slogan of Respect for Diversity in Latin America”, en *World Yearbook of Education 2012*, p.371-390, Routledge, London.
- Beech, Jason, (2009) “Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities” en *Comparative Education*, 45: 3, 347 -364.
- Gavazzo, Natalia, (2011), “Patrones de la discriminación hacia la inmigración boliviana en la Argentina” En Courtis, Corina, Pacecca, María Inés (compiladoras), *Discriminaciones nacionales y étnicas. Un diagnóstico participativo*, ADC, Buenos Aires
- Graber, Christoph, Beat, (2006), “*The new UNESCO Convention on Cultural Diversity: a Counterbalance to the WTO?*” *Journal of International Economic Law*, Vol. 9 N° 3.
- Grimson, Alejandro, (2012), *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

- Meyers J. & Ramirez, F., (2000), “The World Institutionalization of Education – Origins and Implications”, EN *Discourse Formation in Comparative Education* edited by Schriewer, J., Frankfurt, Peter Lang.
- Neufeld, María y Thisted, Jens, compiladoras, (2005), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Novaro, Gabriela, Diez, María Laura, (2011), “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos” EN Courtis, Corina, Pacecca, María Inés (compiladoras) (2011), *Discriminaciones nacionales y étnicas. Un diagnóstico participativo*, ADC, Buenos Aires.
- Rizvi, Fazal y Lingard, Bob (2010), *Globalizing Education Policy*, London and New York, Routledge.
- Schriewer, Jurgen, (2000) editor, *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt, Peter Lang.
- Schriewer, Jurgen, (1990), “The Method of Comparison and the Need for Externalization: methodological criteria and sociological concepts” EN *Theories and Methods in Comparative Education*, edited by Schriewer J. y Holmes. B., Peter Lang, Frankfurt, p 25-83.
- Silova, Iveta (2006), *Occupation to Symbols of Multiculturalism: reconceptualizing Minority Education in Post-Soviet Latvia*, Columbia University, United States of America
- UNESCO, sitio oficial en castellano, consultado en abril, 2015
<http://www.unesco.org/new/es>
- UNESCO, “*L’UNESCO et la Question de la Diversite Culturelle: Bilan et Stratégies, 1946-2004*”
- UNESCO, (2001), “*Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*”.
- UNESCO, (2005), “*Convención sobre la Diversidad de las Expresiones Culturales*”.
- UNESCO, sitio oficial en inglés en (<http://en.unesco.org/>) CONSULTADO en abril 2015