



Desafíos apremiantes para enseñantes comprometidos con una educación en ciudadanía y derechos humanos desde los Modelos de Naciones Unidas

Pressing Challenges for Educators Committed to Citizenship and Human Rights Education through Model United Nations

Desafios prementes para educadores comprometidos com a educação para a cidadania e os direitos humanos por meio de simulações do Modelo das Nações Unidas

Matías Penhos¹



Resumen

Las simulaciones de juego de rol de los Modelos de Naciones Unidas son una extraordinaria herramienta para plasmar principios pedagógicos que se inspiran en una educación en ciudadanía global y derechos humanos. Cuando el/la docente asume la orientación pedagógica de varias delegaciones estudiantiles secundarias, es consciente de que el proceso que culmina con la escenificación de la ONU está cargado de imprevistos, por mucho que haya puesto atención a la planificación previa. Las posibilidades de sostener en el mediano plazo una actividad de educación no formal dependen en gran medida del voluntarismo y la irrenunciable vocación del cuerpo

Recibido: 5-1-2024 - Aceptado: 1-10-2024

1 Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” (CeDHEM), Universidad Nacional de Quilmes (Provincia de Buenos Aires, Argentina). Magister en Sociología de la Cultura y Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas. Profesor investigador y extensionista. ✉ mpenhos@unq.edu.ar;  <https://orcid.org/0000-0003-4751-3092>



docente. Sobre ello quiere concentrarse este artículo. Con base en una referencia socio-comunitaria muy atenta a la articulación territorial, se han consagrado esfuerzos compartidos para alcanzar los resultados que se adecuan a las expectativas de los grupos estudiantiles. La apuesta colectiva tuvo lugar en la Escuela Secundaria n.º 5 de Ezpeleta (Provincia de Bs. As., Argentina), uno de los escenarios más representativos de los Modelos de Naciones Unidas de la Universidad Nacional de Quilmes (MONUUNQ). Durante y después de la pandemia del COVID-19, se sostuvieron talleres, capacitaciones y juegos de rol *in situ*. Y se dedicó especial atención a potenciar estrategias pedagógico-didácticas de enseñantes de la institución, que tenían perfiles muy heterogéneos en relación con la práctica de los MUN. Los registros y testimonios de los propios protagonistas estudiantiles nos permiten resignificar muy positivamente experiencias y prácticas que han tenido impacto escolar.

Palabras claves: prácticas profesionales, docencia, Modelos de Naciones Unidas, educación en derechos humanos

Abstract



Model United Nations (MUN) role-playing simulations serve as an exceptional tool for applying pedagogical principles rooted in global citizenship and human rights education. When teachers undertake pedagogical guidance to various high school student groups, they are aware that the process culminating in the UN staging is fraught with unforeseen occurrences, despite thorough planning. The possibilities of sustaining non-formal education activities in the medium term largely depends on the commitment and unwavering dedication of the teaching staff. This article focuses on that commitment. Rooted in a socio-community framework with careful attention to territorial articulation, collective efforts were made to meet the expectations of the student groups involved. The collaborative initiative took place at Secondary School No. 5 in Ezpeleta, Buenos Aires Province, Argentina, which is one of the most representative venues for the Model United Nations of the National University of Quilmes (MONUUNQ). Throughout and after the COVID-19 pandemic, an extraordinary capacity for contextual adaptation enabled the sustaining of on-site workshops, training sessions, and role-playing simulations. Particular attention was focused on enhancing the pedagogical-didactic strategies of the institution's educators, who had highly heterogeneous profiles in relation to the practice of MUN. The records and testimonies of the student participants enable us to reinterpret, in a highly positive manner, the experiences and practices that have had a significant impact on the school.

Keywords: professional practices, teaching, Model United Nations, human rights education



Resumo

As simulações de papéis do Modelo de Simulação das Nações Unidas (MUN) servem como uma ferramenta excepcional para a aplicação de princípios pedagógicos inspirados na educação para a cidadania global e os direitos humanos. Quando o(a) docente assume a orientação pedagógica de diversos grupos de estudantes do ensino médio, está ciente de que o processo que culmina na encenação da ONU é repleto de imprevistos, apesar do planejamento cuidadoso prévio. As possibilidades de sustentar, no médio prazo, uma atividade de educação não formal dependem, em grande medida, do voluntarismo e da inabalável vocação do corpo docente. Este artigo concentra-se nesse compromisso. Com base em uma referência socio-comunitária fortemente atenta à articulação territorial, foram consagrados esforços compartilhados para alcançar resultados condizentes com as expectativas dos grupos estudantis. A iniciativa coletiva ocorreu na Escola Secundária nº 5 de Ezpeleta, na Província de Buenos Aires, Argentina, um dos cenários mais representativos dos Modelos das Nações Unidas da Universidade Nacional de Quilmes (MONUUNQ). Durante e após a pandemia da COVID-19, com uma extraordinária capacidade de adaptação ao contexto, foram mantidos oficinas, capacitações e jogos de papéis presenciais. Dedicou-se especial atenção ao aprimoramento de estratégias pedagógico-didáticas dos educadores da instituição, que apresentavam perfis bastante heterogêneos em relação à prática dos MUN. Os registros e depoimentos dos próprios estudantes protagonistas permitem resignificar, de forma altamente positiva, as experiências e práticas que tiveram impacto no ambiente escolar.

Palavras-chave: práticas profissionais, docência, Modelo das Nações Unidas, educação em direitos humanos

A modo de introducción

Nos proponemos compartir algunas experiencias y saberes de la práctica profesional docente sobre aquello que denominamos “Modelos de Naciones Unidas de la Universidad Nacional de Quilmes” (en adelante MONUUNQ), un juego de rol que se escenifica desde la educación no formal, y que se inspira en fundamentos pedagógicos de la educación en derechos humanos y la ciudadanía global. ¿Por qué sostenemos esto? Porque lo asumimos a través de dos dimensiones paralelas pero, a la vez, entrelazadas de modo irremediable desde el Proyecto de Extensión Universitaria “Levanta la mano”²: por un lado, el plano del empoderamiento subjetivo de las y los estudiantes; y por el otro, una socialización intergeneracional muy enriquecedora. Nuestros trabajos de campo socio-comunitarios con grupos estudiantiles de educación primaria, secundaria y superior, han plasmado excelentes evidencias en el área de influencia sobre la que interactuamos: el sur del Gran

2 Para mayor información, véase: <https://ddhh.unq.edu.ar/extension/levanta-la-mano/>



Buenos Aires (Argentina). Precisamente, este énfasis en la socialización educativa ha sido destacado en la definición que ofrece el Ministerio de Educación de Rep. Dominicana sobre los Modelos de Naciones Unidas (en adelante MUN), autoridad que le otorga el hecho de haber promovido la práctica desde hace 18 años a la fecha:

En los Modelos de Naciones Unidas se resaltan cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. De los cuatro pilares, el pilar de aprender a convivir es de especial relevancia. En este pilar, se busca una educación que permita solucionar los conflictos de manera pacífica y armónica, fomentando el conocimiento de los demás. Además, en el MUN se fomenta el *cross-cultural understanding*, esta capacidad busca la empatía y convivencia armónica para evitar y resolver conflictos. ([Unidad Modelo de las Naciones Unidas de Rep. Dominicana, 2022, p. 9](#))

A contramano de la política pública dominicana, nuestra humilde experiencia es muy distinta, pero coincide en resaltar ese “aprender a convivir”. El hecho de trabajar en los márgenes de la formalidad –entendiendo por ello ámbitos donde las instituciones educativas no asumen la responsabilidad de garantizar la regularidad de sus prácticas porque su propia organización no lo comprende– plantea algunos retos para estudiantes, docentes, directivos y autoridades públicas del sistema.

En publicaciones anteriores ([Penhos, 2014](#); [Penhos & González, 2022](#)), he puesto el acento en aquellas motivaciones que activan la participación de los grupos estudianto-juveniles. En esta oportunidad, nos centraremos en el lugar de las y los docentes que promueven los MONUUNQ, en tanto orientadores protagónicos del proceso de enseñanza-aprendizaje en estricta sintonía con aquello que representa una pedagogía en derechos humanos y ciudadanía. Con trayectos y antecedentes que entremezclan incursiones pedagógicas inmediatas y/o mediatas (dependiendo del rol que se asuma como entrenador de estas prácticas), así como a la posibilidad de integrar y dirigir proyecto de investigación sobre MUN,³ identifico tres niveles de incumbencia que involucran los fundamentos de la educación en derechos humanos en los perfiles MUN. A saber:

En primer lugar, las prácticas profesionales que promueven estas/os docentes requieren de templanza, perseverancia y mucha imaginación para sortear condiciones objetivas desfavorables que el sistema social suele plantear. Desigualdades estructurales de todo tipo inciden a la hora de no poder garantizar el acceso de estudiantes ni la permanencia en este tipo de apuestas.

3 Proyectos de Investigación orientados por la Práctica Profesional n.º 941/20: “Prácticas pedagógicas en torno a una ciudadanía global. Los Modelos de Naciones Unidas” (2020-2023); y n.º 1325/23: “Los Modelos de Naciones Unidas en Argentina y Rep. Dominicana: prácticas docentes comparadas” (2023-2025).

En segunda instancia, las dimensiones del clima escolar-institucional con frecuencia no juegan a favor de la “regularidad” de estas iniciativas que impulsan docentes secundarios. Por mencionar algunos factores de una larga lista, se puntualizan: tareas burocrático-administrativas que deben asumirse; propios colegas (que no están involucrados en el proyecto MUN) que obstaculizan las instancias de labor colaborativa; impedimentos para disponer de estudiantes para una dedicación más exclusiva en horarios curriculares; el proyecto institucional y el diseño curricular dividido en campos disciplinares; un sistema evaluativo que solo acredita rendimiento académico, no participaciones en experiencias de educación no formal; madres y padres que encuentran “improductivo” que sus hijas/os incursionen en el análisis de problemáticas internacionales...

Un tercer nivel se vincula con el desafío de establecer una fuerte relación empática, muy focalizada en la diversidad de cada estudiante involucrado/a, que por momentos requiere una asistencia pseudoterapéutica. El camino que afronta el/la estudiante es dificultoso, en especial en las instancias que coronan la participación, es decir, en las jornadas de los MUN. Aquí se recorren dimensiones psicológicas (temores, abandonos prematuros, comentarios de terceros que son percibidos como irritantes) y fisiológicas (nervios y tensiones manifestados en malestares de todo tipo) que afectan a las pedagógicas, en un escenario que está montado de forma muy estructurada, protocolar y procedimentalmente, lo que establece una enorme distancia con la experiencia escolar previa del/a estudiante.

En referencia a la identificación de estos tres niveles de incumbencia sobre las que se orienta la práctica profesional del/la docente del MONUUNQ, abordaremos la experiencia de vinculación social que hemos articulado y sostenido en la Escuela de Educación Media n.º 5 “Gral. Marín Rico” del barrio de Ezpeleta, en la localidad del partido de Quilmes, durante el periodo pandémico y pos-pandémico. Trataremos de identificar fortalezas y debilidades de una experiencia que nos permitió seguir aprendiendo.

Un acompañamiento pedagógico *ad hoc*

El campo de saber de la educación en derechos humanos (en adelante EDH) viene pregonando desde la última década del siglo XX que la enseñanza debe asumir un posicionamiento ético-político desde el aula, y en diálogo crítico y directo con la realidad que la trasciende, para robustecer las instancias de cooperación y organización ciudadana que involucran el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad. Así se ha expresado, por caso, en uno de los instrumentos más emblemáticos de los últimos cincuenta años:



78. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz. (Organización de Naciones Unidas, 1993, parr. 78).

En paralelo, estos impulsos han tenido su correlato en el plano regional latinoamericano, donde la EDH se ha expresado, en palabras de Magendzo (2009), como “una serie de ideas-fuerza que se han desarrollado al amparo de las vicisitudes y cambios políticos, sociales, culturales y económicos que han vivido los países”. Una de las principales características que ha sabido resaltar el gran maestro chileno es que “... la EDH es tributaria, preferentemente del quehacer educativo, es decir de la práctica y del trabajo en terreno que han desarrollado una pléyade de educadores en derechos humanos” (p. 4).

La historia de los MUN en general, y de nuestros MONUUNQ en particular, tienen que ver de manera estricta con este planteo. Para nosotros existe un área de vacancia con relación a cómo y quién curriculariza esta experiencia; por lo tanto, todo equipo docente escolar debe enfrentar un acompañamiento pedagógico *ad hoc*, que está construido con base en la experiencia personal directa, sin poder apoyarse en una conceptualización autocomplaciente.

En este marco, nuestro proyecto de extensión “Levanta la mano. El derecho de vivenciar el espacio intersubjetivo”, que promueve los juegos de rol en nuestra universidad desde el año 2006, primero ha construido una práctica que se ha sostenido en el tiempo con escuelas de niveles primario y secundario de la zona sur del Gran Buenos Aires; y recién luego, en virtud de que el proyecto formalizó instancias de institucionalidad en las funciones sustantivas de la universidad (extensión, docencia e investigación), hemos podido promover instancias de mayor criticidad y análisis desde donde fomentar una perspectiva teórica en EDH sobre aquello que poníamos en acto. Precisamente, sobre estos antecedentes, algunas de estas líneas de investigación se han focalizado en las prácticas profesionales de nuestros docentes del MONUUNQ.

La educación en ciudadanía global y su carácter inteligible

Los MUN obliga a cada docente –también a estudiantes, claro está– a explorar dimensiones de conocimientos que trasciende mucho la información que reproduce, circula y, muy eventualmente, produce todo ámbito de enseñanza secundario. Aceder desde la realidad escolar a la actualidad de las relaciones internacionales es una tarea complicada en exceso por varias razones, reconociendo en ello el matiz

ininteligible de esta tarea. Aquí tomamos la decisión de profundizar solo tres de ellas: a) la razón epistemológica; b) la político-institucional; y c) la intelectual.

Por lo general, el conocimiento que circula en el sistema educativo se presenta siempre guiado y resignificado por las autoridades, el currículo, la bibliografía, internet y las tecnologías de información y comunicación. No es habitual interactuar en instancias donde el/la profesor/a realiza una orientación cotidiana en la propia lectura, elaboración y/o re-significación de lo que se presenta como “dado”. En tal sentido, debe decirse que el enfoque epistemológico (a), siguiendo el mandato que organiza el conocimiento en la sociedad contemporánea, suele compartimentar el campo del saber en disciplinas científicas con la intención de adecuarse a un análisis que reconoce significados específicos, bien clasificados, pero que pocas veces es contrastado en procesos de enseñanza-aprendizaje trans e inter-disciplinariamente. Este formato atenta con la posibilidad de explorar sentidos propios sobre el escenario contemporáneo global, que escapen al “callejón sin salida” que representa identificaciones estereotípicas (político-ideológicas, de clase, raciales y/o patriarcales) que se ven reforzadas desde planteos hegemónicos de poder.

En segundo lugar, desde la perspectiva institucional (b), la construcción en ciudadanía mundial no es una premisa que suele abordarse como meta de nuestras escuelas ni por nuestras políticas públicas educativas. Por ejemplo, la Ley Nacional de Educación (2006) 26.206, plantea que...

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006, art. 3)

Ahora bien, nada dice la norma respecto a la dimensión global de la ciudadanía. La escuela argentina se posiciona en una apuesta a la construcción ciudadano-nacional –no mundial– para el presente desde algunas materias específicas del diseño curricular, pero no hay tiempos ni espacios preestablecidos ni disposiciones sobre la marcha para la experiencia directa intersubjetiva. La cotidianeidad del docente está escindida de las relaciones internacionales. Las mejores ejemplificaciones suelen acercarse a través de agentes “externos” a la comunidad escolar y se presentan desde las fronteras que venimos puntualizando: jornadas organizadas y desarrolladas por ONG; graduadas/os del establecimiento educativo que comparten en comunidad sus “exitosas” historias de vida; visita de algún funcionario/a del sistema ONU que brinda una conferencia; por mencionar las más recurrentes. En general, no hay recursos reservados ni motivaciones para suspender, más no sea por un rato:



las reglas establecidas sostienen una organización burocrático-racional que está en crisis desde fines del siglo XIX (Tenti Fanfani, 2004).

A este panorama de por sí confuso, se agrega una tercera razón (c): el hecho de intentar comprender un objeto, el de las relaciones internacionales, que resulta tan necesario –en el plano lúdico– como prácticamente inabordable, por más esfuerzo que se intente promover desde la orientación pedagógica. Toda acción científica que se precie de tal realiza una acción intelectual, que consiste en el recorte del objeto de estudio para explicar aquello que produce curiosidad o desvela el sueño, en términos de problema mediado a través de una relación causal. En las ciencias sociales, hablamos casi sin excepción de “multi-causalidad”. No pretendemos ahondar en ello, pero sí reconocer que el mundo multipolar que transitamos en la actualidad potencia este ejercicio de interpretación. Cualquier ciudadano/a que indefectiblemente está accediendo a la información y procesándola, desde su pequeño “lugar en el mundo”, se enfrenta a un universo de variables que inciden en la explicación de un fenómeno contemporáneo. Obsérvese que no estamos contradiciendo la célebre frase de Eleonor Roosevelt que llama a “significar” los derechos humanos desde las instancias más directas y cotidianas.⁴ Las ciencias sociales tienen la necesidad de construir significados y re-significarlos, y en tal sentido, las y los docentes deben promover esta acción socializadora que, en términos cognitivos, afectan más el plano individual.

Tal vez por ello, la reacción pedagógica inmediata, que con frecuencia transita la comunidad de maestros/as y estudiantes de MUN, es respaldarse en los saberes legitimados por la propia familia de la Organización de Naciones Unidas. Ahora bien, el hecho de tener acceso abierto a un sinnúmero de documentos producidos por organismos multilaterales, no resuelve la necesidad de procesar, organizar y, para el caso docente, convertirlo en un saber pedagógico para sus estudiantes:

...la transformación del saber en unidades cuantitativas de información, confundida irresponsablemente con el conocimiento, es quizás el síntoma más claro de la crisis y de la retirada de la ética y la política del campo educativo... (Cullen, 2005, p. 27)

Buena parte de las y los enseñantes, entre tantas tareas que deben llevar adelante desde el plano extracurricular para preparar las delegaciones de países que le han sido asignadas para intervenir en los MUN, renuncian a esta función y en el mejor de los casos la dejan en manos de estudiantes más avezados en las participaciones

4 La frase completa es esta: “Los derechos humanos son principios universales, y comienzan en pequeñas partes, cerca del hogar... a menos que esos derechos tengan significado allí, tendrán poco significado en cualquier otro lugar”. Disponible en: <https://lac.unfpa.org/es/news/defender-los-derechos-humanos-ahora-m%C3%A1s-que-nunca>

de los juegos de rol, donde el saber que emerge del entrenamiento regular tiende a construir sólidos argumentos a la hora de alcanzar una mirada holística y diversa, a la vez de actualizar una agenda de temas en función de su tratamiento institucionalizado. No obstante, queda claro que se diluyen las orientaciones pedagógico-didácticas sobre las que se apoya la función docente. Otro tanto ocurre cuando esa delegación de facto recae en las y los voluntarios territoriales que impulsan nuestro MONUUNQ, por ejemplo, y ellas/os se convierten en los únicos interlocutores de las dudas y consultas estudiantiles...

En cualquier caso, estas tres razones nos permiten dar cuenta de un divorcio muy elocuente: entre aquellas demandas de orientación técnica del estudiantado y el vacío pedagógico que existe en referencia al proceso que orienta una delegación para tomar parte del MUN. Este “vacío” se explica tanto por verse superado por las circunstancias y demandas que emergen de una actividad de educación no formal, como por el carácter ininteligible del asesoramiento que necesita todo estudiante para sentirse respaldado en su actuación; o bien, por la convergencia de ambas situaciones.

La preparación y la participación de un grupo de estudiantes involucra superar una instancia de incertidumbre que no solo se expresa de modo profesional, sino también en el plano emotivo. Y como se deduce, suele producir importantes dolores de cabeza en los protagonistas de estas prácticas. A nuestro entender, para quien asume el enfoque en EDH este proceso puede resultar algo menos incómodo y más “amigable”, en tanto el/la educador/a cuenta con una experiencia entrenada en torno a asumir posicionamientos ético-políticos frente a la realidad. Aun así, el creciente interés por la ciudadanía mundial que la UNESCO ha sabido visibilizar, es expresión de cierta preocupación común que moviliza nuestras preocupaciones y es la misma que de seguro despierta la motivación de todo estudiante que se aproxima a esta experiencia lúdica, muy a la distancia de conflictos y tragedias internacionales, que no son fácilmente decodificables por nuestros accesos culturales. Una apuesta al encuadre pedagógico de la educación en ciudadanía mundial, sin lugar a dudas, puede ser una excelente estrategia para reflexionar y resignificar los juegos de rol de los MUN:

La educación para la ciudadanía mundial aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico. La educación para la ciudadanía mundial adopta “un enfoque polifacético, utilizando conceptos y metodologías que ya se aplican en otros ámbitos, entre ellos la educación para los derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para



el entendimiento internacional” y procura que se alcancen sus objetivos comunes. (UNESCO, 2015, pp. 15-16)

A la espera de que los estados miembros del sistema de Naciones Unidas implementen las recomendaciones y lineamientos pedagógicos de la UNESCO, el/la profesional pedagógico/a tiene por delante, cuanto menos, no quedarse cruzado de brazos y seguir alimentando el deseo de aprender que comparten sus grupos estudiantiles. Se trata de asumir el rol central que les cabe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aún en estos ámbitos menos formalizados que no contienen indicaciones específicas ni fórmulas mágicas. Como sostiene [Rodino \(2015\)](#):

Las experiencias de innovación educativa tienden a coincidir en que, si se pudiera aislar un solo factor como el más influyente en los resultados del proceso formativo, ese sería *quienes educan y cómo educan*. (...) Los educadores son clave porque, en última instancia, son quienes hacen la mediación entre el sistema educativo y sus destinatarios reales. (p. 195)

Desarrollar este tipo de predisposiciones para la acción infanto-juvenil desde una perspectiva transformadora de la realidad, suele comprometer tiempos y espacios extracurriculares. Veamos cómo fueron resueltos estos desafíos desde la articulación socio-comunitaria entre la universidad (a través del PEU “Levanta la mano”) y la escuela secundaria (la n.º 5).

La experiencia en la Escuela de Educación Secundaria n.º 5 “Gral. Martín Rico” De Ezpeleta

La concreción de los objetivos del proyecto de extensión en tiempos pandémicos exigió capacidad de adaptación y asimilación de nuevas estrategias nunca antes experimentadas por nuestro equipo. Asimismo, los condicionamientos externos nos obligaron a estrechar aún más el vínculo con aliados comunitarios: fue así como decidimos acompañar la realización de un MUN “interno” en 2022 (que se volvió a repetir en 2023): el de la EES n.º 5 “Gral. Rico” de Ezpeleta (Partido de Quilmes, Provincia de Buenos Aires). La labor colaborativa con actores de la propia comunidad conllevó la puesta en valor de acciones e ideas que antecedieron a esta articulación y sobre las que, de modo indudable, no hubiera podido alcanzarse la meta de organizar un evento propio para todo el estudiantado secundario de ambos turnos: mañana y tarde. Hacemos alusión a las reuniones de evaluación en la UNQ que fuimos compartiendo en las primeras participaciones en los MONUUNQ, pero hablamos en especial de la visita a la Escuela en febrero de 2020, donde un encuentro de comienzo de año con el equipo Directivo y un numeroso plantel docente, se proyectaba llevar a cabo esta idea del Modelo Interno

planificando desde el grado “cero” del ciclo lectivo, como expresión de un trabajo muy a conciencia. Como bien sabemos, la irrupción de la pandemia en el mes de marzo, trastocó estas intenciones hasta más de dos años después. Sin embargo, el Modelo Interno tuvo lugar.

Figura 1

Reunión docente en EES n.º 5 el 26 de febrero de 2020



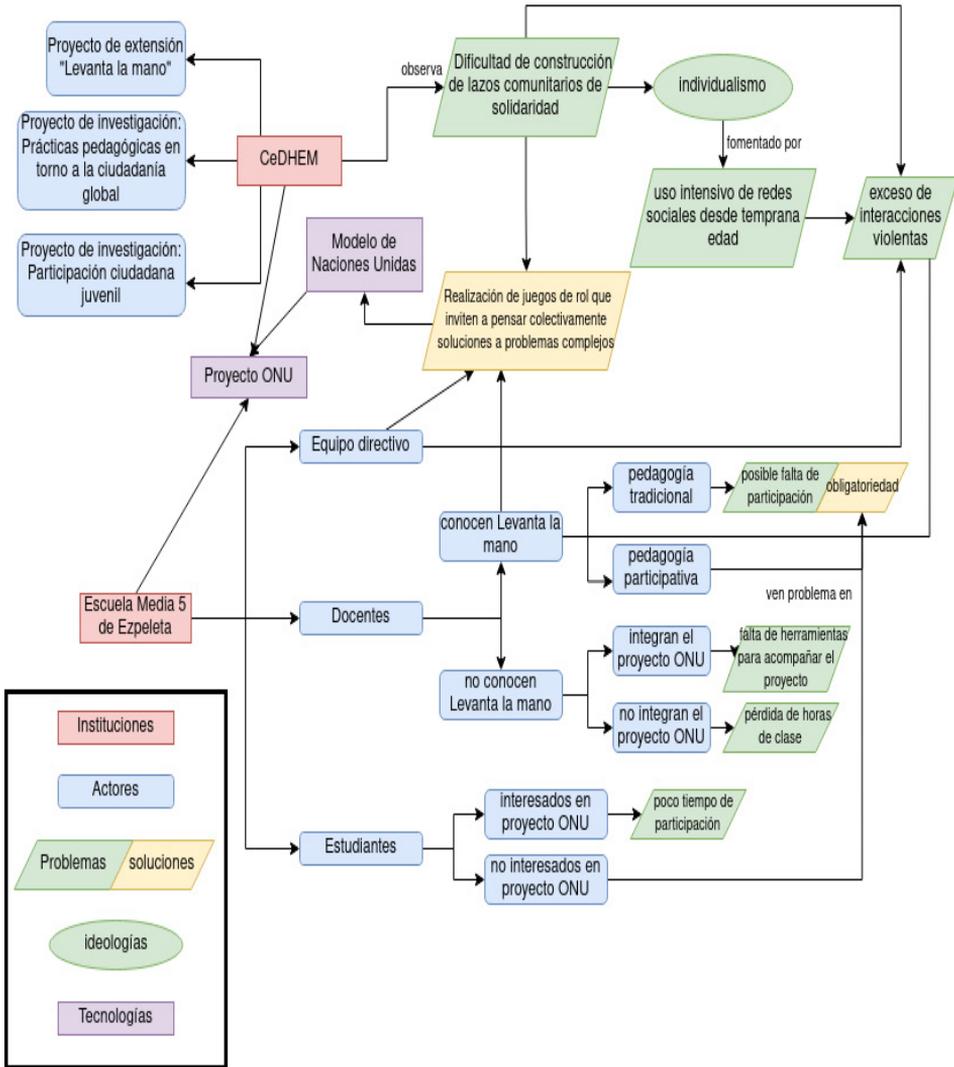
Nota. Fuente propia.

La EES n.º 5 corrió sus muros de contención y permitió la trans-territorialización, es decir, romper con estas ideas que con frecuencia están afincadas en el imaginario institucional de que no es posible plasmar acciones por fuera de los límites escolares o con actores “externos”. Se plasmó, entonces, la creación de un nuevo espacio de intercambio: el propio y no el universitario, a contramano de lo que fue tradición de los MONUUNQ donde la UNQ recibía a todas las delegaciones estudiantiles que consumaban sus performances en el escenario de la educación superior. En este marco, el proceso de preparación pedagógico diseñado para el escenario presencial contempló instancias virtuales en un periodo escolar que transitaba, de manera progresiva, el volver a la “normalidad” pre-COVID-19. La tensión de la modalidad “presencial-virtual” también debió ser afrontada y superada.

El Modelo de Naciones Unidas interno del 2022

La reformulación de la práctica de los MONUUNQ en clave de modelo interno vinculado a una escuela, trajo un aprendizaje tanto para la comunidad educativa en cuestión, como para el propio equipo de investigación. El acompañamiento de este proceso permitió constatar una dinámica que hasta entonces pasaba desapercibida. Al desarrollarse la actividad de forma material dentro de la EES n.º 5, cobró mayor relevancia la multiplicidad de actores que intervienen para desarrollar un proyecto de formación en ciudadanía global, algo que los talleres multiplicadores que en el plano tradicional se dispusieron para articular con las comunidades educativas no pudieron identificar. Esto ha sido plasmado de modo notable por parte de nuestra becaria de extensión, la Lic. Esmeralda Solís, quien se convirtió en la principal referente territorial con esta comunidad durante el proceso post-pandémico, continuando una etapa de capacitación que se había iniciado con otra voluntaria, la profesora Georgina González en plena irrupción del COVID-19. La Lic. Solís elaboró un cuadro sinóptico de gran ayuda analítica para distinguir aportes y funciones que asumió cada una de las partes durante esta instancia. El gráfico que se ofrece a continuación presenta un diagnóstico determinante a los efectos de reconocer cinco dimensiones comunitarias que organizaron el trabajo socio-técnico en torno al MUN interno: instituciones, actores, problemas-soluciones, ideologías, tecnologías.

Figura 2
Gráfico de la alianza socio-técnica para el funcionamiento del “Proyecto ONU”



Nota. Elaborado por Lic. Esmeralda Solís, integrante del PEU “Levanta la mano”.

En función de un diseño que reivindica la complejidad de la realidad contemporánea que ya hemos descrito en apartados anteriores, “Levanta la mano” apostó a generar instancias de socialización que permitieran reflexionar e intervenir en

soluciones conjuntas. Esto no solo incluyó al estudiantado; se hizo extensible al cuerpo docente en la medida en que el proyecto se convirtió en una iniciativa institucional, promovida por las autoridades, que necesitó el acompañamiento de todas las partes para alcanzar los objetivos trazados. Tanto directivos, como personal docente y no docente de la institución, acompañaron la preparación y la realización de un Modelo Interno de Naciones Unidas que finalmente se coronó en cuatro jornadas del mes de octubre de 2022: lunes 17, martes 18, jueves 20 y viernes 21.⁵ Asimismo, las y los estudiantes que tomaron parte de los talleres multiplicadores formativos, despertaron a la vez la curiosidad de estudiantes de otros años y docentes que no formaban parte del proyecto.

Esta voluntad institucional quedó plasmada a través de dos facetas que queremos destacar. A) Para quienes participaron del proyecto como estudiantes, fue una experiencia transformadora que permitió adquirir herramientas y habilidades para el desenvolvimiento como seres sociales, es decir, ante otros y otras (algo que mencionaba el diagnóstico socio-técnico). Al respecto, el siguiente testimonio compartido, una vez terminado el encuentro, echa luz sobre este punto. El registro audiovisual fue tomado por el celular del Prof. Guillermo Troncoso, docente del equipo escolar y un colega que a esta altura valoramos como parte integrante del equipo “Levanta la mano”:⁶

Estuvo buenísimo participar del proyecto de la ONU. La pasé bien. Me parece a mí que tendríamos que poner más compromiso. De los profes estuvo excelente, le pusieron la “mejor”: apoyándonos, ayudándonos, insistiéndonos a que participemos, a que preguntemos, a que interactuemos con los demás... Y nosotros, en lo que tendremos que poner más compromiso, estudiar, estudiar más: los países, la nación. No dejarnos llevar ni convencernos por lo que vienen y nos dicen, sino saber y estar al tanto de lo que nos están contando y así poder tomar la decisión para el próximo Modelo que estaría bueno participar”. (Adolescente A. I., 5° año, 8ª división)

Como se puede apreciar, además de rescatar el factor “entusiasmo”, la estudiante puntualiza el impulso del equipo docente que estuvo detrás de la práctica –no solo de ella, pues habla en primera persona del plural– para adecuarse a una participación activa, en la cual las y los jóvenes ocupan el centro de la escena. Al retomar el problema socio-técnico definido en el gráfico –la dificultad de construcción de lazos comunitarios de solidaridad–, el relato comunica una dura autocrítica en relación con la deuda que quedó desde el punto formativo (“tendremos que estudiar

5 Consultar audiovisual en página web de Facebook oficial de la EES N°5. Disponible: <https://www.facebook.com/secundaria5quilmes/videos/643620710536708/>

6 A los efectos de preservar la identidad del grupo de estudiantes que compartió sus testimonios, vamos a reconocer solo las iniciales de sus nombres y apellidos.

más”) e inter-subjetivo (“No dejarnos llevar ni convencernos por lo que vienen y nos dicen”). Sin embargo, al enfatizar la continuidad en el involucramiento al proyecto, en relación con las participaciones venideras –cuando recién acababa de coronarse el trabajo anual en el Modelo Interno– se desliza una reivindicación muy llamativa del ejercicio como instancia superadora a futuro. Otra entrevistada ofrece puntos de evaluación muy concordantes:

Principalmente, a mí me gustó mucho porque pude desarrollar (la) comunicación enfrente de las personas. Y también vi que mucha gente pudo desarrollar su comunicación con el resto de las cosas. Porque subirse a un escenario no fue tan fácil y tener que tener un montón de gente riéndose o haciendo preguntas que por ahí no sabés qué responder por los nervios... Creo que fue una experiencia muy buena porque me ayudó a crecer tanto en la comunicación, como en la inteligencia, porque ahora sé códigos ambientales de un país raro... jaja. (T. S., 4º año, 11ª división)

Obsérvese que la adolescente resalta el hecho eminentemente social de la experiencia: no solo ella “pudo desarrollar comunicación frente de las personas”, también comprobó que sus compañeras/os la desarrollaban. En pocas palabras, valora la socialización a pesar de los miedos, los comentarios que molestan y los nervios que se vivencian.

B) La segunda faceta que promovió la voluntad de las autoridades escolares ha sido el hecho de plantear el Modelo Interno como un proyecto institucional. Esto exigió tomar otras decisiones conexas, como establecer la obligatoriedad en la participación para una comunidad que no tenía antecedentes de institucionalizar las prácticas, tanto para el personal docente (a); como para el estudiantado (b). a) Respecto del personal docente, aquellos/as profesores que no formaban parte desde su origen del proyecto MUN, ni contaban con antecedente alguno al respecto, fueron comprometidos a adaptar contenidos curriculares de diversas asignaturas desde un encuadre interdisciplinario cuya práctica lúdica desconocía, así como sus fundamentos y objetivos. En consecuencia, surgieron tensiones propias de una apuesta lúdica que requiere desde su encuadre de educación no formal, que “cuantos más involucrados/as, mejor”. De acuerdo con el informe final compartido por una de las referentes del proyecto escolar, la obligatoriedad trajo diferentes reacciones entre las y los colegas:

Respecto a la participación docente, se destaca el compromiso y el esfuerzo demostrado en cada propuesta de trabajo. Sin embargo, hubo algunos docentes que aceptaron trabajar en el proyecto pero que se bajaron, debiendo otros profesores retomar su lugar desde otra posición, ya que no eran alumnos de sus cursos. A pesar de ello, se logró con los profesores que quedaron, un excelente trabajo en equipo



afianzando el concepto de que “todos los alumnos son de todos”, sin distinción de curso o turno. Es deseable, para futuras propuestas de trabajo, que se genere una mayor participación y compromiso del personal docente. (Prof. Karina Pérez Medrano)

Respecto al estudiantado (b) involucrado, fue habitual constatar en los testimonios a lo largo de todo el proceso de preparación, organización y participación, un planteo muy crítico en relación con el carácter obligatorio de la participación.

Y lo que se podría decir que no nos gustó fue el tema de que no sea opcional, dado que había muchos chicos a los que no les gustaba el proyecto (y muchos chicos a los que sí) ... No pareció muy justo la verdad. Pero eso es algo que se puede cambiar a futuro. Y nada, ¡son cosas, detalles que se pueden arreglar! El tema de no prepararnos tan bien como deberíamos porque en el momento de estar en el proyecto había muchas cosas que la verdad no sabíamos... Muchas cosas que no nos avisaron de antemano. Y al ser la primera vez que estábamos en el Modelo fue muy difícil tener que aprenderlas en el momento. Pero... se desarrolló bien (...) Nos cagamos de risa, la pasamos muy bien. (N. Z., 4° año, 11ª división)

En términos similares, así lo fueron puntualizando diferentes protagonistas estudiantiles del equipo organizador, con micrófono en mano, en el Acto de Clausura de la actividad.

Para respaldar ambas facetas de voluntad institucional (A y B), entendemos que el rol de nuestro equipo de voluntarias/os⁷ que acompañó la apuesta de vinculación social fue determinante a la hora de procesar la experiencia. Tanto en el plano “transformativo” del uso de habilidades y destrezas; como en el plano de sostener la participación regular del grupo de estudiantes.

Entonces era un poco chocante porque no queríamos obligarles a que tengan que dar un discurso y los docentes insistían sobre la cuestión. Y no termina como cumpliendo la función enteramente de que cada uno⁸ pueda expresarse como quiera. Por ejemplo, yo, en mi primera experiencia de MUN, no leí mi discurso porque estaba muy nerviosa, pero sí pude hacer interpelaciones. Y son distintas maneras, distintos recursos de que cada uno y cada una puede utilizar para poder expresar

7 La beca de extensión de la UNQ, le permitió a la Lic. Esmeralda Solís acompañar las diferentes instancias de capacitación, y también, con frecuencia, mediar los conflictos y situaciones imprevistas que fueron emergiendo en el proceso. Rocío Argüello, Valentina Díaz y Gabriel Mereles completaron el equipo de apoyo para el Modelo Interno.

8 En este y en los testimonios que siguen, respetamos el lenguaje inclusivo que asume oralmente nuestra entrevistada del PEU Levanta la mano.

lo que quiere dentro del juego de rol. (Valentina Díaz, estudiante de Relaciones Internacionales y voluntaria de “Levanta la mano”)

Resulta interesante comprobar que la entrevistada puede tender un puente a la comprensión sobre la imposibilidad de compartir un discurso en público, en virtud de su propia experiencia en el juego de rol en su trayecto de vida, cosa que no es en absoluto común entre los grupos de profesores que orientan en estas instancias. Esta mediación, indudablemente, ha enriquecido el proceso para la misma voluntaria que compartía este juicio sobre el equipo docente:

Creo que eran tres docentes principales que se habían puesto el MUN al hombro. Es muy complicado igual ponerse un modelo de Naciones Unidas al hombro siendo tres docentes y además era un modelo para el turno mañana y turno tarde entonces, era como mucho... La decisión era demasiado por momentos, pero creo que no hubo ninguna traba por parte de ninguno de ellos. Es más, se resaltó la buena predisposición de los docentes. Hubo uno que trajo corbatas para todos sus estudiantes entonces iba repartiendo corbatas y demás. Como que estaban predispuestos a que pudieran entrar en el rol de delegadas, delegados del MUN. (Valentina Díaz, estudiante de Relaciones Internacionales y voluntaria de “Levanta la mano”)

A estas variables inherentes a una apuesta de las características de MUN en las escuelas, se había sumado el de retomar las prácticas luego del periodo pandémico y en palabras de nuestra voluntaria, se identificaron consecuencias en la socialización estudiantil:

Bueno, sí, dificultades las típicas. Creo que el colegio... está bueno para hacer MUN: la gente es increíble, los chicos tienen un montón de potencial, un montón de chicos salieron como super entusiasmados, muy contentos y felices y con ganas de seguir participando. Pero muchos chicos tampoco hablaron y también de vuelta: es la primera vuelta al Modelo después de una pandemia después de que estábamos todos encerrados... Fue difícil capacitar, fue difícil capacitar, fue difícil incentivarlos a que esto está bueno, pero después de lo que lo pasaron se divirtieron un montón. (Rocío Argüello, estudiante de Relaciones Internacionales y voluntaria de “Levanta la mano”)

Esa problematización que visualizaba el gráfico de Solís en torno al lugar central que ocupaba la “Dificultad de construcción de lazos comunitarios de solidaridad” quedó claramente expresada en este periodo post-pandémico que transitó la apuesta del Modelo Interno, en especial a la hora de evaluar los abandonos prematuros de estudiantes. No obstante, quienes llegaron hasta el final del proceso, y retomando los diversos testimonios que se han compartido, la “diversión”, la “motivación”

y el “deseo de seguir aprendiendo” indudablemente es un punto de partida para abordar esta variable a futuro.

Para saber cómo está el mundo

El equipo docente de una comunidad escolar, cuando logra conformarse con el debido acompañamiento institucional, requiere gestionar a la par otro tipo de funciones que no son las que tienen que ver, de modo estricto, con los asuntos profesionales o vocacionales. Las cuestiones administrativas con frecuencia tienen un similar nivel de exigencia en tanto requieren asumir la responsabilidad legal, algo que está en juego en cada acto cotidiano pero tal vez cobra mayor visibilidad en ámbitos de educación no formal. A esto debe sumarse una contención emocional previa, durante y *a posteriori*, con los grupos estudiantiles que vayan a participar de actividades como las que plantean los MUN, pues el intercambio en el plano lúdico, exige actuar y resolver como “expertos en el arte de la política exterior”: incorporando la complejidad del reglamento y los procedimientos diplomáticos que garantizan una correcta intervención; asumiendo el protagonismo durante el debate formal e informal de las sesiones de los órganos representados a partir de desenvolverse con fluidez y buena aptitud en cuanto al manejo de la palabra, negociación y construcción colaborativa del proyecto de resolución final que se emitirá como misión principal del juego de rol.

Como se puede deducir, la vara de la exigencia queda muy alta de acuerdo con lo que un/a enseñante puede resolver para un proyecto de estas características sin comprometer tiempo y espacios extras. Por tal motivo el acompañamiento de un proyecto de extensión universitaria resulta tan relevante como determinante a la hora de garantizar estas prácticas. Esto ha quedado evidenciado a través del examen que han realizado todos los componentes de la iniciativa “MUN Interno de la EES N° 5”.

La interacción simbólica de los juegos de rol posee un plano muy “horizontal”, donde la mediación entre docente y estudiantes es directa, donde además emergen referentes de voluntarios/as que transitan el nivel universitario que fortalecen esta cuestión. Esto suma el hecho de circunscribirse en espacios más “relajados”, donde el plano de la supervisión institucional tiene derivaciones propicias para desplegar las subjetividades juveniles. La socialización estudiantil intergeneracional que suele transitar las fronteras escolares (fuera del aula, fuera de la escuela, en la universidad pública), atada a referencias ético-políticas que demarca el sistema ONU, despiertan un interés estudiantil genuino por el aprendizaje y el conocimiento que no se reconoce en otras instancias mucho más formalizadas y curricularizadas

del sistema educativo. Así lo traduce el pasaje de la entrevista que destacamos a continuación:

Creo que también nos ayudó mucho para la vida cotidiana, y en momentos para hablar en público, o pensar estudiar... Nos ayudó bastante como para saber cómo está el mundo con el tópic que nos tocó de Cambio climático. Nos ayudó bastante. Fue una experiencia linda, divertida. Nos divertimos mucho. Y creo que lo haría de nuevo en la UNQui. (A. T., 4° año, 11ª división)

El estudiante suma matices ya mencionados, pero además expresa el deseo de seguir interviniendo en nuevas instancias de socialización como, por ejemplo, la que habilita de modo tradicional nuestro MONUUNQ en el escenario de la universidad pública. Creemos que esta es una de las primeras grandes conclusiones del Modelo Interno en la EES n.º 5: la motivación en instancias inter-escolares “externas”, es superior a la reconocida por muchos protagonistas del modelo interno. Y esta expectativa puntualizada en las y los estudiantes debería capitalizarse, debería ser una guía orientadora para la proyección a futuro.

Una segunda conclusión surge de las propias autopercepciones que tenían los actores de la comunidad a su ámbito, conectando aspectos más “endógenos”. A lo largo del ciclo lectivo, docentes, directivos y estudiantes de la institución mencionaron que consideraban en particular a esa escuela como una comunidad “conflictiva” y con tendencia a escalar escenas de violencia. Sin embargo, tanto en el proceso como en el resultado de esta experiencia, pero en especial en el desarrollo de las cuatro jornadas de debate formal, se pusieron en juego diferentes estrategias de mediación y resolución pacífica de conflictos entre estudiantes que antes mostraban dificultades para compartir actividades de forma colectiva. Esto se alcanzó en un esfuerzo compartido, tanto por la escuela como por el proyecto, de promover instancias de socialización intergeneracionales de la práctica lúdica: al buscar integrar a estudiantes de distintos cursos y años, a lo largo de talleres desplegados en distintos turnos en la ejecución final de la actividad.

Una tercera conclusión tiene que ver con que el nacimiento del primer Centro de Estudiantes de la EES N°5, proceso que se desarrolló en paralelo a través de la iniciativa de una parte del grupo estudiantil, en paralelo al ciclo lectivo que materializó el Modelo Interno. Estas articulaciones no necesariamente fueron planificadas de antemano, no obstante, supieron capitalizar estrategias de colaboración conjunta para potenciar las oportunidades de alcanzar las metas propuestas. La confluencia de estos carriles alternativos permitió potenciar las prácticas de formación en ciudadanía de una comunidad escolar que, en un contexto tan delicado



como el que marcó la irrupción de la pandemia, estaban bajo crisis en lo que a socialización se refiere.

El acompañamiento pedagógico “*ad hoc*”, inherente a un encuadre desde la perspectiva en educación en derechos humanos, tuvo desafíos y readecuaciones bajo una educación en ciudadanía global como la que representó el Modelo Interno de la EES n.º 5 en el 2022, y sobre el que el PEU “Levanta la mano” terminó implicado en sus diseños, gestiones y evaluaciones que coronaron una apuesta de articulación socio-comunitaria.

Referencias

Cullen, C. (2005). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Editorial Paidós.

Escuela de Educación Secundaria n.º 5 “General Martín Rico” (2022, 31 de octubre). [Página de Facebook] <https://www.facebook.com/secundaria5quilmes/videos/643620710536708/>

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional n.º 26.206. Publicada en el Boletín Oficial del 28 de diciembre de 2006; Número: 31062, Página: 1 (Argentina). <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Magendzo, A. (2009). Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. En A. Magendzo (Ed.) *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 4-25). Ediciones SM.

Organización de Naciones Unidas. (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena, 2ª Conferencia Mundial de Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

Penhos, M. (2014). *Los Modelos de Naciones Unidas como estrategias para romper el muro del no-reconocimiento*. Editorial Tiempo Sur.

Penhos, M. (2018). La Declaración Universal de Derechos Humanos y su vigencia a través de los Modelos de Naciones Unidas. En Magendzo, A. y Morales, P. (comp.) *Pedagogía y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948-2018)*. Editado por Unesco Chile y Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Penhos, M. y González, G. (2022). Jóvenes caminando hacia una cultura de legalidad y derechos humanos. Una experiencia intergeneracional en el sur del GBA. En Flores Roa, V. (comp.) *Educación en Derechos Humanos y Democracia en América Latina y el Caribe*. Universidad de Antofagasta.

Unidad Modelo de las Naciones Unidas de Rep. Dominicana (2022). *Manual General Académico. Programa Modelo de las Naciones Unidas*. Versión Preliminar y de procedimiento. Autores: Santo Domingo.

Ripa, L. y Brardinelli, R. (2014). La era de los derechos humanos: realidades, tensiones y universidad. En Lozano, M. y Flores, J. (comp.) *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea. Reflexiones sobre tres décadas*. Editorial UNQ.

Rodino, A. M. (2015). *Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática*. Editorial Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.

Tenti Fanfani, E. (2004). *Sociología de la educación*. Editorial UNQ.

Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Editado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Tomasevski, K. (2001). *Human Right Obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Editado por Right to Education Primers No. 3, Estocolmo.

UNESCO (2015). *Temas y objetivos de la educación ciudadana global*. Autores: Paris.



