



LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE UNA APROXIMACIÓN LÚDICA: EL MODELO DE NACIONES UNIDAS

MATÍAS PENHOS*

Resumen

Los juegos de rol conocidos como “Modelos de Naciones Unidas” permiten construir una perspectiva cognitiva y cultural innovadoras, puesto que nos obligan a posicionarnos frente a los actuales desafíos internacionales desde un nuevo lugar: el del Otro. El mayor desafío pasa por representar fielmente la política exterior de aquel país que se representa, y así este ejercicio abre ventanas a mundos desconocidos que rompen con estructuras mentales e imaginarios colectivos sobre los que se asientan el prejuicio y la discriminación negativa. Debe sumarse el enfoque interdisciplinario sobre el que se construye la práctica: las situaciones por problematizar exigen un esfuerzo conceptual ampliado y holístico para obtener una propuesta superadora.

Tomando como caso testigo el 4º MONUUNQ (2009) se intentará sostener la idea de que la actuación logra habilitar saberes, competencias y perspectivas cognitivas nuevas para la persona que, en su insistencia y ejercicio, progresivamente consigue ir construyendo un empoderamiento real. Tarde o temprano, el sujeto activo en dichas prácticas, trasladará el aprendizaje a su vida cotidiana y potenciará una verdadera educación en derechos humanos.

La “mediación normativa” sucede en el espacio público, lugar desde donde se debe luchar por ser reconocido por los pares, *con y desde los otros*, puesto que para obtener una negociación activa y un liderazgo fructífero que se plasme en el documento escrito final, el estudiante deberá mantenerse en el margen de los códigos de la diplomacia internacional: oratoria, respeto al protocolo, conocimiento de los procedimientos, y defensa irrenunciable a los valores constituyentes de la ONU.

Palabras clave: juego de rol, otredad, discriminación, mediación, normativa.

Abstract

Role plays known as ‘United Nations Models’ allow us to build an innovative cognitive and cultural perspective, since they make us be positioned in front of contemporary international challenges from a new place: the other’s place. The biggest challenge is to truly represent the international policy of the country being

* Docente e investigador. Proyecto de investigación: “Ética del reconocimiento y derechos humanos en la práctica educativa”. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

represented, and that is how this exercise opens windows to unknown worlds which break mental structures and collective imaginaries, above which prejudice and negative discrimination settle. The interdisciplinary focus upon which the practice is built has to be added: the simulated situations demand a wider and holistic conceptual effort to obtain an overcoming proposal.

Taking as a model 4th MONUUNQ (2009), it is intended to sustain the idea that role playing habilitates new skills, competences and cognitive perspectives for the person who, with insistence and exercise, will progressively build a real empowerment. Sooner or later, the active subject on those practices will move the learnt contents to his everyday life and will propel an actual Human Rights Education.

'Normative mediation' takes place in the public space, the place from which people should fight to be recognized by equals, 'with and from other people', since to obtain an active negotiation and fruitful leadership which will turn into a final written document, the student will have to abide by the codes of international diplomacy – oratory, protocol respect, procedure acknowledge, and defense of the constitutive values of United Nations Organization.

Keywords: role play, otherness, discrimination, normative mediation.



Fuente: "La delegación de Irán dando su discurso de posición frente al resto de las delegaciones diplomáticas" (15/08/2008, Salón Auditorio de la UNQ; 3^o MONUUNQ).

Introducción

La puesta en marcha de la 4^a edición del Modelo Universitario de Naciones Unidas de la Universidad Nacional de Quilmes (MONUUNQ-2009) durante el mes de agosto (20, 21 y 22), culminó la planificación de nueve meses de trabajo. El proyecto fue organizado y lo financió íntegramente una universidad pública por cuarto año consecutivo. Del encuentro, intervinie-

ron un total de 120 estudiantes de nivel universitario y terciario provenientes de diferentes instituciones del país y de zonas aledañas a la ciudad de Quilmes (Tucumán, Santa Fe, Misiones, Mar del Plata, GBA y CABA), así como estudiantes extranjeros de Venezuela, Colombia y Chile.

Dado que uno de los ejes del concurso es *Educación no formal y derechos humanos*, consideró sumamente pertinente difundir y alentar este tipo de experiencias. Tomando como caso testigo el 4^o MONUUNQ, se intentará sostener la idea de que este tipo de iniciativas que tienen su origen en una actuación, logra habilitar saberes, competencias y perspectivas cognitivas nuevas para la persona que, en su insistencia y ejercicio, progresivamente consigue ir construyendo un empoderamiento real. Tarde o temprano, el sujeto activo en dichas prácticas, trasladará el aprendizaje a su vida cotidiana, y es allí entonces, donde se habrá conseguido una verdadera educación en derechos humanos.

El uso del término de “actuación” nos parece más adecuado, aún a pesar de que popularmente estas experiencias estén asociados al término “simulación”: “La simulación es una actividad parecida a la de los actores y puede expresarse en tantas formas como personajes fingimos. Pero el actor, si lo es de veras, se entrega a su personaje y lo encarna plenamente, aunque después, terminada la representación, lo abandone como su piel la serpiente. El simulador jamás se entrega y se olvida de sí, pues dejaría de simular si se fundiera con su imagen. Al mismo tiempo, esa ficción se convierte en una parte inseparable –y espuria– de su ser: está condenado a representar toda su vida, porque entre su personaje y él se ha establecido una complicidad que nada puede romper, excepto la muerte o el sacrificio. La mentira se instala en su ser y se convierte en el fondo último de su personalidad. Simular es inventar o, mejor, aparentar y así eludir nuestra condición” (Paz, 1950:46).

En otro trabajo investigativo he impulsado la necesidad de plantear el *derecho a vivenciar el espacio intersubjetivo* (Penhos, 2009: 146-147) donde el estado debería comprometerse en el diseño de una política pública educativa que sostenga y garantice el acceso de todas las personas a este espacio de interacción horizontal. En esta ocasión, es mi interés avanzar en un plano más subjetivo y dar cuenta de la educación en derechos humanos desde una aproximación más lúdica.

El juego de rol conocido como Modelo de Naciones Unidas¹⁵ obliga a posicionarse frente a los actuales desafíos internacionales desde un nuevo lugar: el del Otro. El mayor desafío pasa por representar fielmente la

15 En adelante se abreviará con las letras MNU.

política exterior de aquel país que se representa, y este ejercicio abre “ventanas” –la mayoría de las veces– a mundos desconocidos: que no están atravesados por valores y costumbres occidentales; o que rompen con estructuras mentales e imaginarios colectivos sobre los que se asientan el prejuicio y la discriminación negativa. A ello, debemos sumar el enfoque interdisciplinario sobre el que se construye la práctica: las situaciones a problematizar exigen un esfuerzo conceptual suplementario y abarcativo para obtener una propuesta superadora.

Es importante aclarar que la selección de la delegación diplomática con la que se va a tomar parte de la simulación puede obedecer al gusto y elección de los estudiantes, aunque es altamente probable que de acuerdo con las necesidades de quienes actúan como organizadores del debate, la elección esté limitada, o que directamente se asigne deliberadamente una representación sin que medie el consenso para el estudiante interesado en la iniciativa.

Por último, debe resaltarse que esta “mediación normativa” (Cullen, 2004:22)¹⁶ sucede

16 El autor utiliza el concepto hegeliano de “mediación normativa” (o formación de sujetos pedagógicos) cuya gran apuesta es abordar una perspectiva multifocal: abarcar por igual los planos subjetivos –relativos a la acción de educar–, e institucionales –relativos a lo histórico, a cómo la acción deviene práctica social. De alguna manera, este enfoque tan ligado a la dialéctica, concibe a la institución educativa en un proceso de permanente tensión, y por tanto, en permanente movimiento; de ahí que la razón educativa lleve implícita el *totum, sed non totaliter* (todo entero, pero no totalmente). En otros términos: por un lado, el deseo de aprender –ligado a la necesidad del sujeto–; y por otro, el poder de enseñar –más ligado a la construcción político-social. La clave analítica que aporta Cullen pasa por pensar la dimensión ético-política de la educación, o lo que es lo mismo, la educación y los derechos humanos.

en el espacio público, lugar desde donde se debe luchar por ser reconocido por los pares, *con y desde los otros*, puesto que para obtener una negociación activa y un liderazgo fructífero que se plasme en el documento escrito final, el/la estudiante deberá mantenerse en el margen de los códigos de la diplomacia internacional: el respeto al protocolo, el conocimiento de los procedimientos, una oratoria no agresiva, así como la defensa irrenunciable a los valores constituyentes de la Organización de las Naciones Unidas (cooperación internacional, paz y seguridad, protección de los derechos humanos).

Con base en estos fundamentos, consideramos relevante insistir y apostar por la continuidad de estas experiencias abiertas a toda la comunidad universitaria. El hecho de que desde algunas carreras en particular, se profundice en torno a las temáticas en derechos humanos no significa de por sí que se pongan en acción los mecanismos de empoderamiento real para exigir y ser reconocido como sujeto de derechos. Estamos convencidos de que solo a partir de una verdadera praxis educativa se podrá generar un cambio de perspectiva mental que tenga por fin potenciar la inclusión y la solidaridad ciudadanas. En este sentido, el hecho de difundir y divulgar los excelentes resultados en las redes universitarias, seguramente nos permita potenciar los efectos en la comunidad académica de la que nos sentimos parte.

El derecho a la educación como nueva perspectiva de conocimiento y herramienta del empoderamiento

La institución universitaria y los actores de la comunidad involucrados se presentan

como un eslabón más del contexto de crisis generalizada que atraviesa el ámbito educativo en sus diferentes niveles. De aquí surgen una serie de preguntas relacionadas directamente con el espacio universitario: ¿es posible impulsar la construcción de sujetos pedagógicos con capacidad de promover acciones colectivas en este medio? ¿En qué contextos la Universidad las alienta y en qué contexto las restringe, las evita? ¿Hoy, la Universidad, “educa” en algún sentido para el reconocimiento con el otro y en el “empoderamiento real” de los jóvenes?

Lo que pareciera haber sido una demarcación inherente al discurso pedagógico que fijó la tradición moderna-ilustrada, a saber, la que planteaba que la educación debía ser uno de los instrumentos desde el cual proyectar la libertad y la igualdad, hoy está en cuestión. Y no precisamente, porque se haya efectuado una autocrítica superadora desde el poder; por el contrario, la lógica del mercado ha ganado terreno en función de tendencias innatas que convivían ya en el mismo origen del proyecto moderno. Como contraparte, desde la segunda mitad del siglo XX, la noción de los derechos humanos que se inaugura —y su consecuente “internacionalización”— (Raffin, 2003)¹⁷, generaron un movimiento universal e histórico, de resistencia a aquellos procesos del mercado, cuyos resultados más relevantes están expresados en la redefinición

17 En su tesis doctoral, el autor reconoce tres momentos épicos en la historia de los derechos humanos: el primero, que impulsan los filósofos del derecho natural en los siglos XVII y XVIII; el segundo, llamado el periodo de la “internacionalización”, que se abre a partir de la Segunda Posguerra mundial; y el tercero, el de la “globalización”, que se descubre en los últimos años del siglo XX y primeros del XXI.

entre el Estado y el individuo-ciudadano, donde el primero “asume obligaciones frente a todas las personas sometidas a su jurisdicción” (Raffin, 2003:25). El mismo autor cita y sigue la línea desarrollada por Pinto (1997:10): “La noción de derechos humanos, [...] conlleva incita la relación Estado-individuo. Si el último es el titular de los derechos protegidos, el primero es su garante. El límite al poder del Estado, que buscaron las declaraciones de derechos desde fines del siglo XVIII, se mantiene vigente en la era de los derechos humanos”.

No obstante, y aún reconociendo una toma de conciencia trascendente desde entonces, en aquello que hace a la valoración positiva de la vida y la dignidad humana, lo cierto es que para que las formulaciones abstractas se traduzcan en realidades tangibles, siempre se necesitó de una buena cuota de lucha y activismo social de los promotores de derechos para que efectivamente se vehiculicen y constaten los ajustes.

Desde esta pulseada dónde se postulará pensar a la educación como un derecho humano más, que hace a la dignidad de la persona como el acceder al alimento, a la vivienda o al trabajo. Pero, por un lado, no se dejará de reconocer en el derecho a la educación cierta especificidad propia inherente, que se podría asociar con el atributo de “mutualidad” –por así llamarlo– con el resto de los derechos, gracias al que, sin dudar, remite al carácter de *interdependencia* como ningún otro:

Si bien todos los derechos humanos son indivisibles e interdependientes y están correlacionados, el derecho a la educación está más vinculado que la

mayoría de los demás a la realización de todos los derechos humanos. La educación es un derecho intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. Es el principal medio que permite a personas económicas y socialmente marginadas salir de la pobreza y participar plenamente en la vida nacional. Sus efectos se dejarán sentir, pues, en el futuro tanto o más que en el presente. La educación beneficia a la sociedad y al individuo. (Naciones Unidas, E/C.12/1998/19: 1)

Y, por otro lado, se retomará la tesis de Ripa Alsina que sostiene:

...que el derecho a la educación y la educación en derechos humanos se fundan entre sí y se cumplen, en definitiva en la práctica misma de la enseñanza-aprendizaje, desde los sistemas educativos hasta el tráfico intraáulico en el que se da o no el respeto a los derechos de todas y todos (Ripa, 2006: 61).

Enfrentarnos a la práctica educativa significa alejarnos de la indiferencia, o más aún, significa superar la ignorancia en torno al tema (Pérez, 1991). La coherencia de una apuesta colectiva de largo alcance en torno a una “concreta” educación en derechos humanos deberá tener la intención de materializarse en una estrategia viable. En la medida en que no nos distanciamos de todo aquello que rodea a la ética y a la política se dará como el lugar de la “resistencia”, pero a la vez el de la “construcción”.

Actualmente, muchos comparten el supuesto de que se debe educar desde el llano, que

la Universidad debe fortalecer las relaciones con el “afuera” interactuando desde y con la misma realidad. Se postula que es necesario complementar aquello que se trabaja en la formación profesional académica, con la praxis “sensible” que abre la cotidianidad del estudiante en la comunidad desde donde se proyecta, en la vida en sociedad. No obstante, y muy especialmente en el ámbito de la educación superior, encontramos enfoques instalados en el imaginario colectivo que siguen postulando a la educación como un bien de consumo y bajo la órbita de lo que define el mercado. Estamos lejos de alcanzar cierto consenso que permita defender a la educación superior como un derecho fundamental de todos los ciudadanos.

Entonces, como primer paso de la discusión académica se plantea la necesidad de instalar en la agenda pública esta polémica y respaldarse en los presupuestos que la educación en derechos humanos ha podido materializar en los instrumentos jurídicos internacionales. Solo en este compromiso en la “resistencia” y la “construcción” alcanzaremos bases sólidas para sostener un *punte* que comunique y contribuya a trascender las fronteras del espacio universitario.



Fuente: “El asistente del Centro de Información de Naciones Unidas compartiendo la Carta de las N.U. y la Declaración Universal de los DDHH” (15/08/2008, Mesa de recepción; 3º MONUUNQ).

Reinventando la pluralidad

Las derivaciones de esta noción que integra la educación y los derechos humanos parecieran ser tributaria –en más de un sentido– de diversas posturas que dan cuenta de esa correlación, aunque se aprecie que queda mucho por hacer en la conexión conceptual –dinámica y didáctica– entre el proceso de aprendizaje por un lado y la enseñanza y sus diferentes pedagogías postuladas, por el otro. Desde su filosofía práctica, Cullen retoma aspectos relevantes de las teorías del aprendizaje...

La educación en derechos humanos busca construir aprendizajes significativos. El aprendizaje es significativo, cuando la persona construye un significado propio o personal para un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender. El aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad constructiva mediante la cual, la persona incorpora a su experiencia, los significados y representaciones referidos a un nuevo conocimiento. Para esto, debemos aceptar que el sujeto es el principal constructor del conocimiento y que construye significados cuando hace uso de experiencias y conocimientos previos, cuando tiene interés y disponibilidad y cuando recibe la orientación oportuna y efectiva del educador en el marco de una situación interactiva, situación que nos toca crear y promover. (Mujica, 2002: 6).

... de la “Pedagogía de la liberación”¹⁸, de la “Pedagogía de los derechos humanos o de la Ternura”...

Sólo pueden tener capacidad de ternura los que tienen capacidad de indignación frente a la injusticia y la explotación. La ternura no es parte del sistema; cuando esté la copa, se convierte en un discurso espiritualista que no cambia nada. [...] Hablar entonces de una pedagogía de la ternura no es otra cosa que hablar de esa dimensión fundamental de todo revolucionario, de todo luchador social que debe ser un amante de la vida. Queremos un discurso que sea derivado de un profundo amor a la vida. (Cuasianovich, 1990: 20-24).

... y la “Pedagogía Crítica”:

La educación en derechos humanos se ubica plenamente en el paradigma de la pedagogía crítica y en este sentido su intención es “educación para el empoderamiento” que ha quedado definida como una para el cambio personal y social. Es una pedagogía centrada en el y la estudiante, para una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad. Se hace referencia al crecimiento

18 A través de su “pedagogía liberadora” –también con anclaje hegeliano–, Freire llamaba a la “lucha por la libertad” para vencer la opresión de un sistema injusto que intenta dominar por medio de la pobreza. Para transformar la situación de dependencia, antes que nada era necesario librar sendas batallas personales: contra el “miedo a la libertad” (Freire, 1970: 43-44) y contra la “enfermedad de la narración” (Freire, 1970: 75). Los dos obstáculos conspiran contra el libre desarrollo del sujeto, y al ser negado como tal, se lo trata como cosa, como objeto. Como puede apreciarse, la interrelación con la “lucha por el reconocimiento” son evidentes, y el propio Cullen se considera heredero de esta tradición.

del individuo como un ser activo, cooperativo y social. El propósito de esta pedagogía es relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos (el cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las inequidades, las injusticias y las posibilidades de cambio) (Magendzo, 2001: 3).

Incluso, más allá de la prolífica polisemia en torno a las temáticas referidas, “los cruces”, los “lugares comunes” y los “fundamentos conceptuales” son por demás coincidentes (Rodino, 1999: 111-112) lo que preanuncia que el proceso analítico, en algún momento, debería dar nacimiento a un espacio consensuado para el lenguaje común, independientemente de los matices, claro está.

Resulta ostensible que en todos los enfoques señalados se apunta a construir, deliberadamente, un sujeto pedagógico, crítico y autónomo, con capacidad de actuar en el espacio plural o de “pluralidad” (Arendt, 1993), allí donde la comunicación sea establecida entre sujetos que comparten un status igualitario, al menos en la capacidad de poder construir un sujeto colectivo y un status histórico, en la capacidad de hacerlo desde determinado lugar y con un relato propio. La variante que introduce Cullen es pensar al sujeto moral desde la relación con el otro, desde una negación personal ontológica que se funde en el “nosotros” porque:

Aprende, simplemente, el “sí del perdón”, y deja que el otro irrumpa efectivamente en el sí mismo. Quizás tenga razón Ricouer: se trata de un *soi même comme un autre*, donde también el otro es simplemente el otro. Y son estas

formas de reconocimiento público las que constituyen el espacio educativo, que entonces es, necesariamente, *ético* y *político*. (Cullen, 2004: 98)

En el contexto del “juego”¹⁹ lo decisivo es “ponerse en los zapatos del otro” representando a un embajador cuya política exterior determina el margen de acción para negociar y para actuar en el marco supranacional de las Naciones Unidas. De modo que el “personaje” irrumpe como alteridad en el estudiante que es parte de la actividad pedagógica, cuando la ética es parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y la política se percibe en un estado más puro, todavía “incontaminada” de las presiones y los intereses que rodean a los funcionarios diplomáticos de la vida real.

La referencia a la alteridad lejos de ser objeto de decisión respecto de darla o no es a tal punto constitutiva de la propia identidad que está presente antes de la conciencia individual. El otro me dice y me funda antes que pueda decir yo. Mejor dicho, puedo decir yo gracias al otro que me lo propone, me lo permite, me lo pide y me lo discute. Yo es una instancia segunda, porque es “como otro. (Ripa Alsina, 2008: 18).

La “contigüidad humana” (Arendt, 1993: 204) es desde donde el espacio político toma vida, siendo una dimensión que se adquiere exclusivamente en el ámbito público, y solo allí volvemos a nacer con una identidad social a partir de esta experiencia.

19 Usamos este término en el sentido vulgar y de uso cotidiano, suficientes para nuestro trabajo, sin tomar en cuenta las elaboraciones de muchos otros autores como Huizinga o Heidegger.

No es que dejamos de lado nuestra identidad personal que se ata a las necesidades materiales y quehaceres diarios para la subsistencia, sino que incorporamos una nueva; y una vez que la alcanzamos mediante la experiencia, difícilmente la dejemos de lado o no recurramos a ella de modo seguido. Este renacimiento no tiene que ver con una edad biológica de maduración—hay personas que “pasan” por este mundo sin haber podido “experimentar” la vida política como escenario colectivo—, sino más bien con cierta tendencia al conformismo, a no romper con lo conocido, a aquello que planteaba Freire cuando reflexionaba en torno al “miedo a la libertad” (Freire, 1970). En definitiva, se trata de resguardar el espacio de pluralidad como lugar privilegiado para reinventar el *nosotros* desde un anclaje identitario.



Fuente: “El Secretario General de Naciones presentando una situación de emergencia internacional en la AG de Naciones Unidas” (22/08/2009, Salón Auditorio de la UNQ; 4º MONUUNQ).

El perfil del estudiante del 4º MONUUNQ

En los fundamentos conceptuales explicitados intentamos poner en acto una pedagogía en derechos humanos desde la práctica

educativa. Para dar cuenta de los alcances obtenidos, hemos efectuado relevamientos “in situ”, a través de cuestionarios escritos a los delegados asistentes, al momento previo a la ceremonia de clausura del 4º MONUUNQ. La muestra abarcó un total de cincuenta y seis (56) estudiantes de diferentes carreras universitarias y diversas casas académicas. Los gráficos que se pueden consultar en el apartado final (Anexo) son más bien descriptivos respecto a los jóvenes que intervienen abarcando diferentes variables que ayudan a reconstruir el perfil de los participantes: edad, género, ámbito académico de formación, situación en la formación educativa-profesional, sede de la casa de estudio, año de la carrera que cursa. Algunas conclusiones relevantes para retener y compartir:

1. Respecto de la edad de los asistentes, la franja más importante se concentra entre los 20-22 años (39%), entre los 17-19 (34%) y entre los 23-25 años (13%).
2. En lo concerniente al género, se detecta un leve predominio de los hombres (62%) sobre las mujeres (34%).
3. Se observa que de los participantes, el 55% asiste a la Universidad Pública, el 21% a la Universidad Privada Laica y un 18% a la Universidad Privada Religiosa.
4. La cuarta torta refiere a que la mayoría de los participantes son estudiantes de la carrera de grado (77%) y una menor proporción (el 11%) cursa el ingreso universitario.
5. El quinto gráfico ilustra la procedencia de los estudiantes en relación con la sede donde cursan sus carreras. A diferencia de otros años, el peso cualitativo

de aquellos jóvenes que provienen de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, ya no es tan determinante. En particular en esta edición se constató una importante concurrencia externa (43%) de estudiantes que han viajado exclusivamente para intervenir de la breve experiencia. La suma de quienes llegaron de la ciudad de La Plata, Interior del país y del Interior de la Provincia de Buenos Aires, alcanza al 11% de los encuestados. Estos indicadores dan muestra de la apuesta y el sacrificio que están dispuestos a efectuar los jóvenes por el proyecto.

6. Se constata que quienes participan están cursando en los primeros años de su carrera. Si bien podemos reconocer que el involucramiento de los estudiantes en la iniciativa MONUUNQ registra una asistencia algo regular a lo largo de los años de estudio, los picos se concentran en la parte inicial (39% en los 1º y 2º años) y media (29% en los 3º y 4º años) de la carrera que se curse.
7. Respecto a las carreras que se cursan por los estudiantes implicados, se presenta la siguiente distribución: Derecho a la cabeza, 36%; seguida por Relaciones Internacionales con el 30% de las respuestas. Más atrás Ciencias Políticas, con el 18%. En el cuarto lugar aparece la categoría “Otras” (14%), que discrimina en diferentes carreras que no son del área más afín con estas prácticas y que tampoco están encuadradas al resto de las carreras que registra el cuadro. El análisis de estos datos abre la posibilidad de pensar que dentro de los interesados, hay una cuota no menor de jóvenes que toma parte del

proyecto con fines absolutamente pedagógicos y humanísticos, en el sentido de que no hay una “contraprestación” que le signifique al estudiante un reconocimiento profesional directo o una acreditación en función de avanzar en la carrera. En ningún caso el participar de la experiencia (aún los que provienen de Relaciones Internacionales o de Abogacía) le reporta al estudiante un reconocimiento o puntaje desde la carrera de formación.

Asimismo, consideramos otro aporte significativo poder reconstruir el perfil del estudiantado universitario desde el punto de vista formativo y académico en relación directa con los derechos humanos. En tal dirección, había tres preguntas de la encuesta que se orientaban al contacto que habían tenido los estudiantes con las temáticas relativas a ellos. Aquí los resultados:

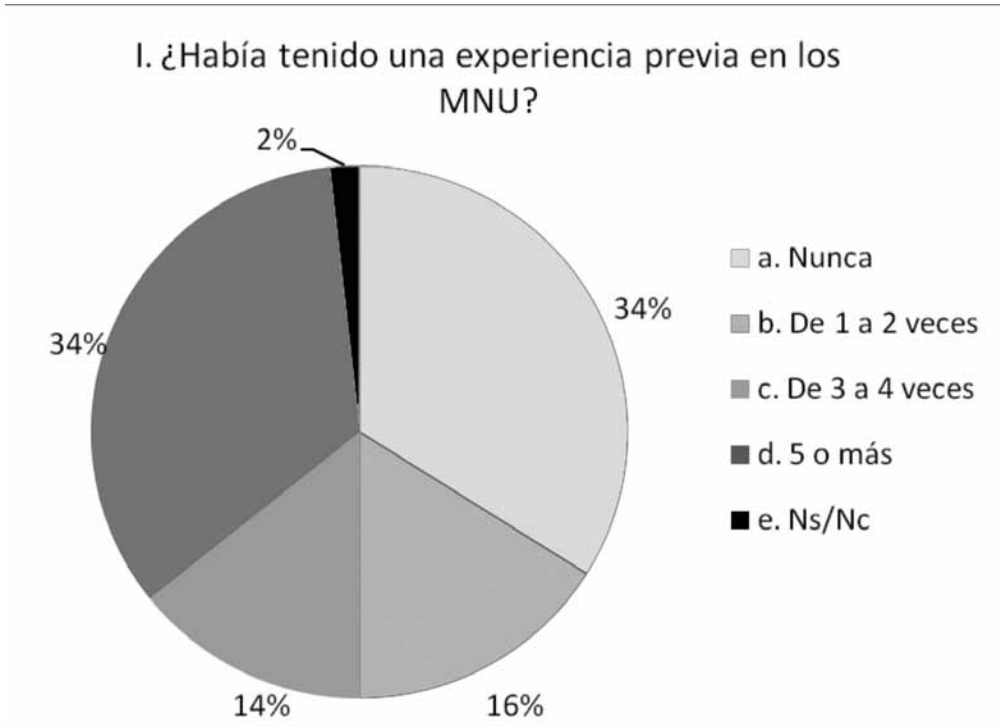
1. Entre los participantes, el 80% ya había cursado tomado contacto con el espacio curricular de los derechos humanos. El dato es muy alto teniendo en cuenta que entre los entrevistados, muchos estaban en un nivel inicial de la carrera (por ejemplo, el 11% de los estudiantes estaban cursando el ingreso académico).
2. En un plano más subjetivo, se indagaba acerca de la consideración personal del estudiante respecto a que el espacio curricular de los derechos humanos estuviera presente en la carrera universitaria elegida. El 90% de los encuestados consideraba que, efectivamente, el espacio era relevante.

3. Respecto de la forma en que los estudiantes consideraban que tenía que presentarse una asignatura dedicada a los derechos humanos, el criterio se fragmentaba: el 45% respondía que la mejor forma era plantearlo desde una asignatura específica; el 30% contestaba que debía tratarse desde “varias asignaturas” sin apelar a una específica; el 18% planteaba un tratamiento complementario: desde una asignatura específica y en los programas de otras asignaturas; apenas el 3% consideraba que no era relevante el tratamiento académico de los derechos humanos en su carrera de formación.

El compromiso de los jóvenes con la actividad

Llegados a este punto, nos parece fundamental compartir y hacer hincapié en las siguientes conclusiones en particular. Se podría afirmar que en líneas generales no hay conocimiento o un acompañamiento institucional para el/los voluntario/s. Lo cual habla de los difíciles obstáculos que deben superarse para poder intervenir en una práctica académica que tiene su exigencia importante en el contexto del juego. A contramano de esta realidad e incluyendo los impedimentos materiales (alojamiento y transporte en primer lugar), los jóvenes se involucran voluntariamente y de modo desinteresado en una experiencia que exige una preparación rigurosa para mantener un protagonismo preponderante en el transcurso del debate.

Gráfico 1

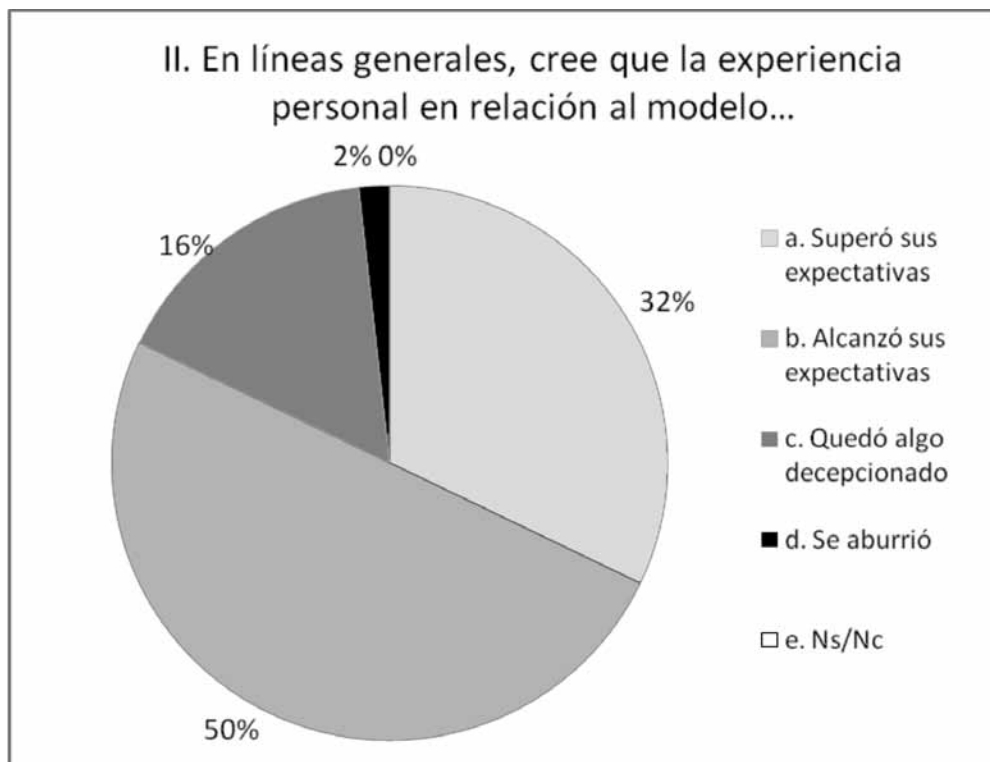


Fuente: Elaboración propia.

Obsérvese que solo el 34% de los participantes intervenía por primera vez –nunca había intervenido antes–, y por ende, eran los únicos que no tenían una cabal idea de aquello que representa un MNU. El resto, entre los que se destacan particularmente aquellos que ya toman la experiencia como un hábito (nótese que el 34% de los intervinientes ya supera las cinco participaciones), era bien consciente a aquello que se

sumaba. A su vez, resultaba tentador contraponer el impulso inicial con la forma en que se había finalizado la participación según la propia crítica evaluadora. Por ello, dos puntos del cuestionario indagaban sobre la postura del estudiante participante una vez que había concluido el 4º MONUUNQ. Las siguientes dos muestras gráficas ilustran la respuesta:

Gráfico 2

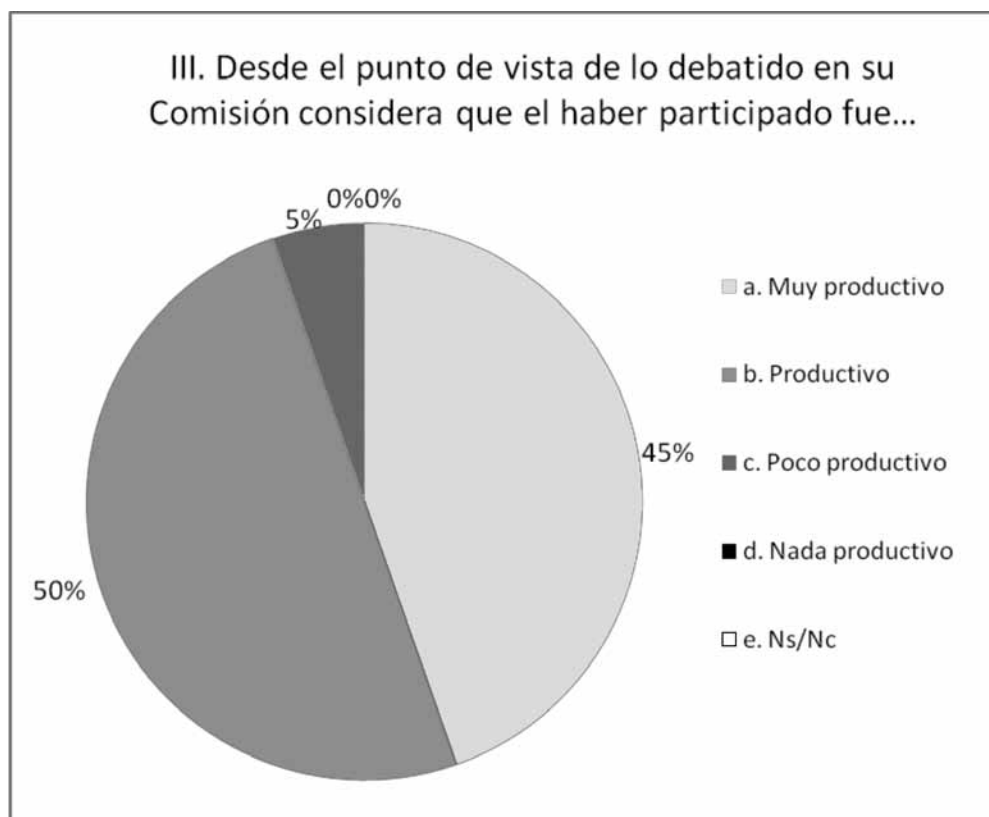


Fuente: Elaboración propia.

El punto II del cuestionario alude a un registro de tipo “personal” que está más bien definido por el interés que se despertó –o no– desde quienes pusieron en marcha el proyecto. Claramente, una de cada dos personas intervinientes alcanzaron sus

expectativas (50%). Y si agregamos el segmento de quienes “superaron sus expectativas” (32%), podemos afirmar que tres de cada cuatro jóvenes participantes (el 82%) se retiraron conformes con las expectativas que se habían trazado.

Gráfico 3



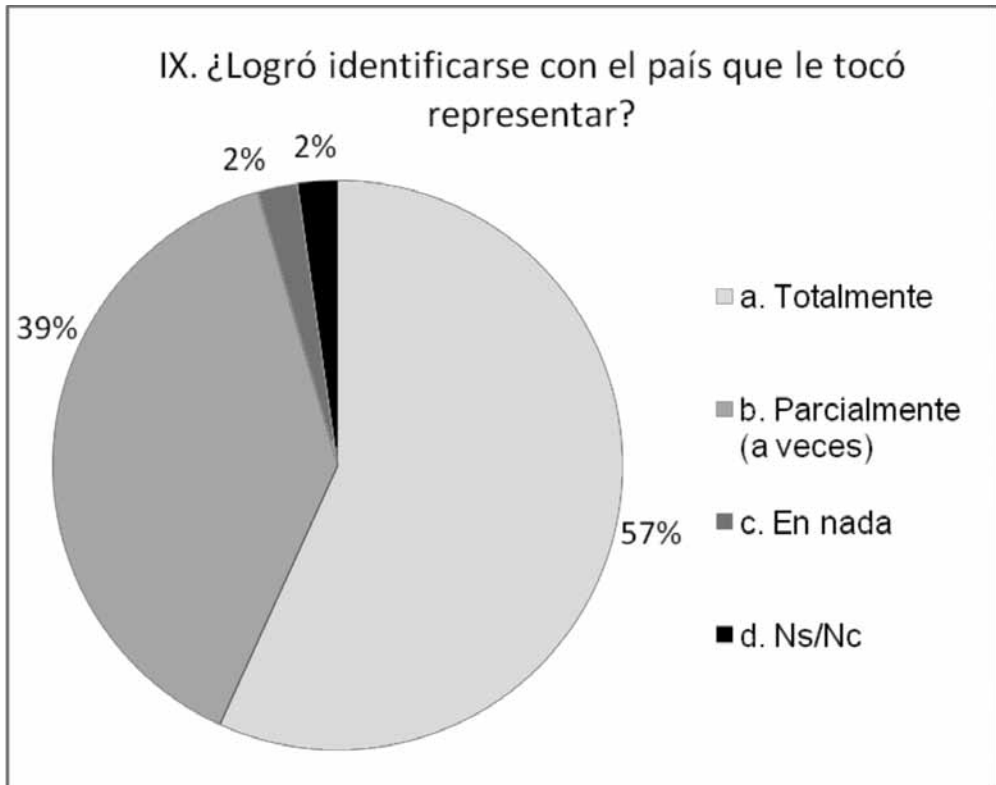
Fuente: Elaboración propia.

Respecto al punto III, se alude más bien a la percepción que se lleva el estudiante en la producción colectiva de los participantes enfatizando en el aporte y la responsabilidad respecto al trabajo de cada comisión. En este aspecto, el haber participado en el debate fue “Muy productivo” (45%) y “Productivo” (50%), lo cual en la suma destaca que *el 95% de los asistentes se fueron bien conformes respecto al debate generado y producido en cada comisión.*

El aporte lúdico a la hora de pensar con y desde el otro

Retomando la idea del posicionamiento “externo” como forma de internalizar un aprendizaje desde la “mediación normativa” (Cullen, 2004: 22), pasaremos ahora a ilustrar las relaciones que se activan desde el espacio lúdico en el marco de una educación práctica en derechos humanos. Algunas preguntas del sondeo ayudaron a “develar” estas cuestiones que en muchos aspectos orientaron la investigación:

Gráfico 4

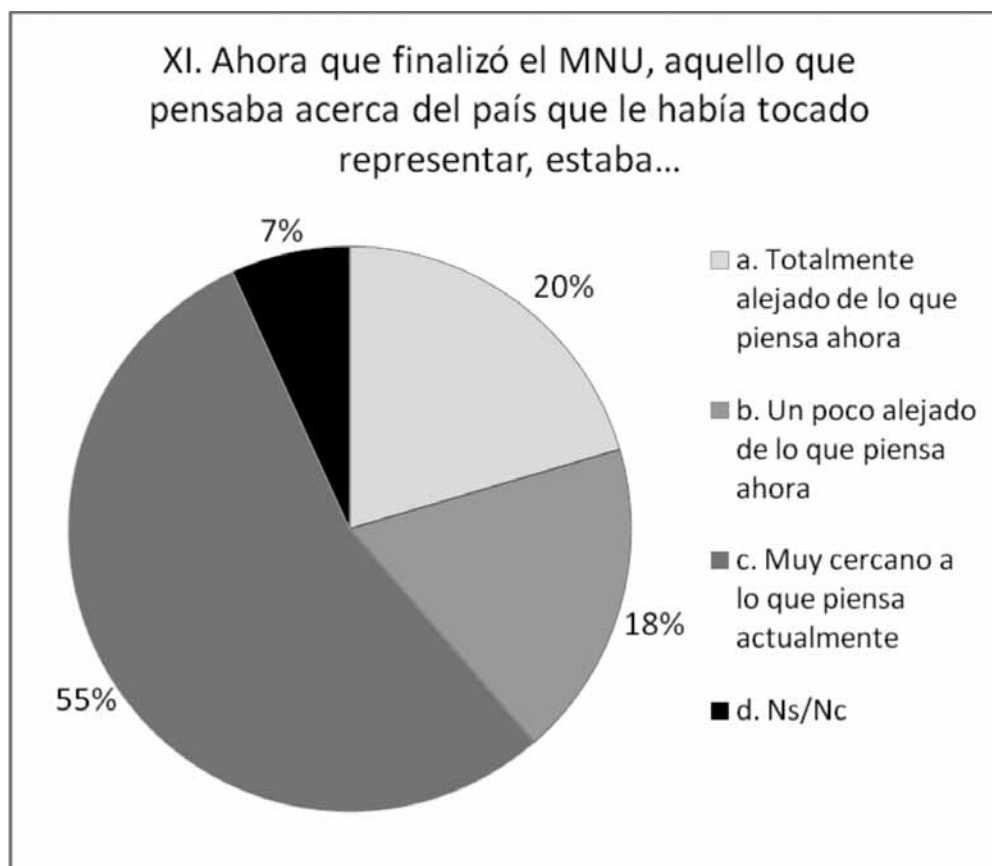


Fuente: Elaboración propia.

En el contexto de lo que venimos sosteniendo, *el tomar la posición del “otro” se ha alcanzado plenamente: el 57% de los encuestados respondió que la identificación con el país que le tocó representar fue total; y parcialmente el 39%*. En principio, el presupuesto pedagógico de pensar las problemáticas internacionales desde otra perspectiva epistemológica se ha alcanzado

en forma casi total (96%). De acuerdo con el cuadro que se exhibe a continuación, el hecho de que se haya obtenido cierta empatía con aquello que se representó no significa de por sí que se renuncie a un posicionamiento personal que se sostenía previamente antes de intervenir en la experiencia (¡sería absurdo buscarlo!).

Gráfico 5

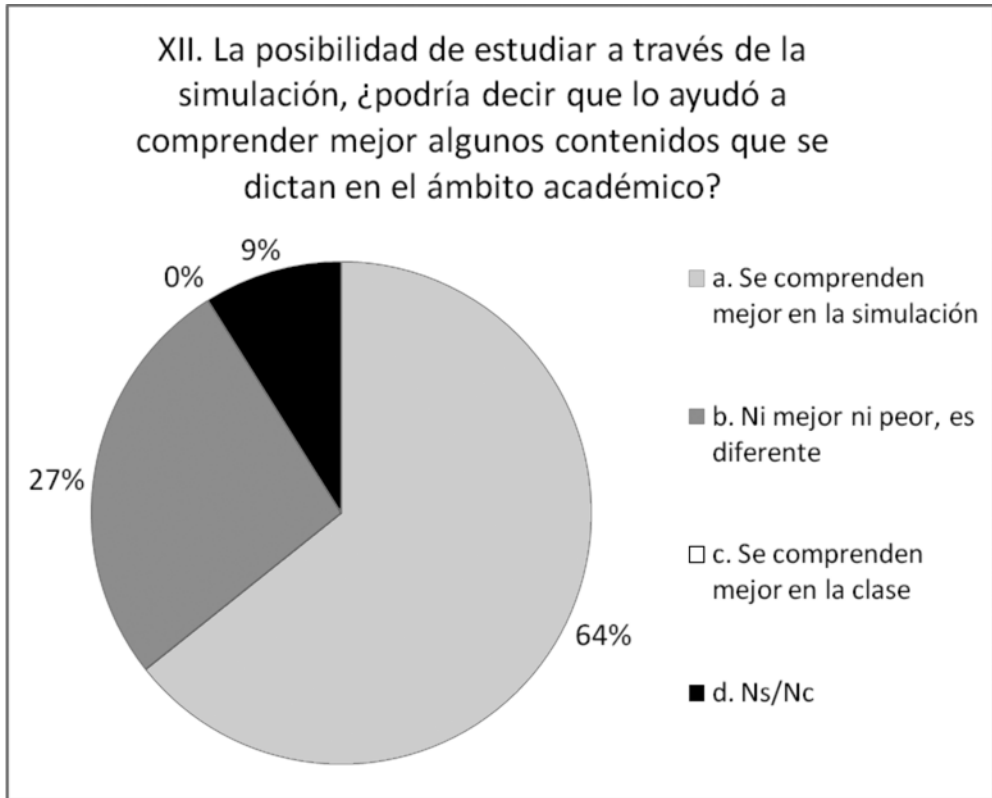


Fuente: Elaboración propia.

En todo caso, sí consideramos relevante el dato de que en una minoría de quienes se han involucrado hayan percibido un “deslizamiento”, una influencia en el posicionamiento ideológico personal: el 20% consideró que aquello que pensaba acerca del país que le había tocado representar estaba “totalmente alejado” de lo que pensaba post-MONUUNQ, y el 18% indicó que se encontraba “un poco alejado” post-MONUUNQ. En síntesis, *uno de cada tres jóvenes asistentes (el 38%) modificó su esquema de representación personal en base a la experiencia*. Este es un gran dato a resaltar.

A partir de aquí, daremos cuenta del aporte pedagógico en referencia al estudio concreto de los temas y contenidos en derechos humanos. El próximo cuadro destaca que –de acuerdo siempre con la opinión de los estudiantes involucrados– a través de la representación los contenidos se “comprenden” mejor en el espacio áulico: el 64% de los encuestados apoya tal afirmación. Curiosamente, la opción de que “se comprenden mejor en la clase” no tiene un solo voto a favor...

Gráfico 6

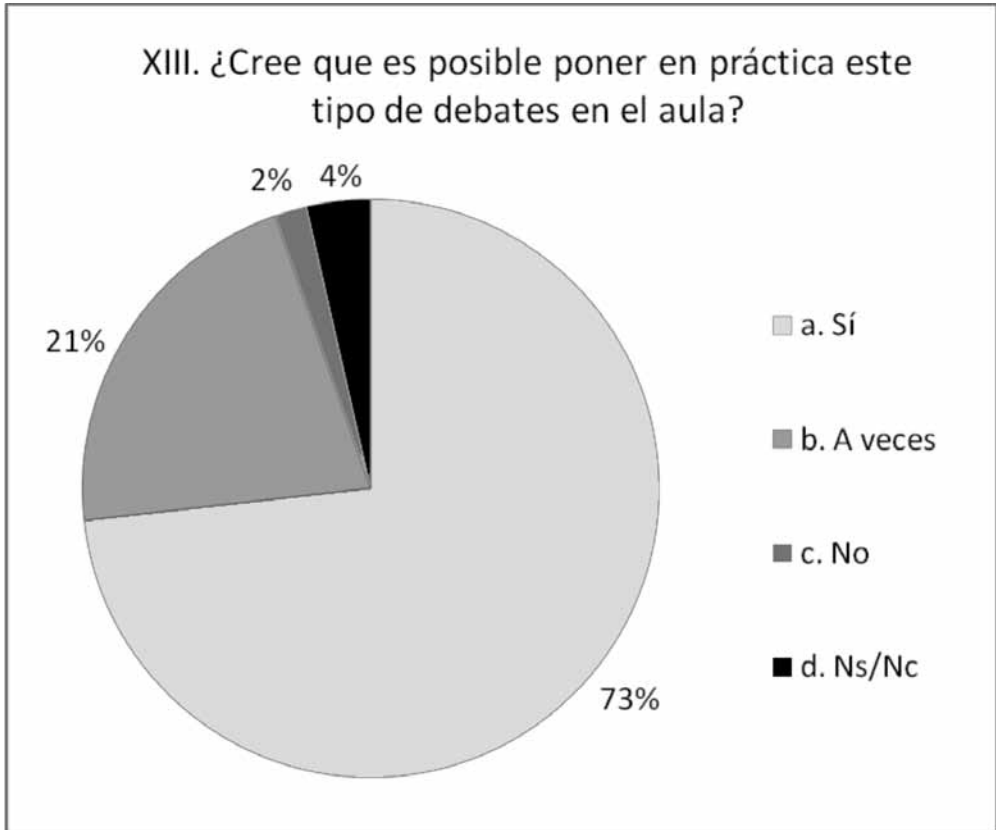


Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del cuadro parecen corroborar la defensa de una educación orientada a la práctica de los derechos humanos, tal como se ha argumentado en el apartado II. Además, es válida la pregunta por la factibilidad de poner en práctica un debate tan profundo, con tantas aristas, con tanto protagonismo de los estudiantes a la hora

de desarrollarlo, así como dar cuenta de la necesidad de encontrar un docente que dé lugar al espacio y que oriente el intercambio de opiniones. En este sentido, la contrastación es también contundente: los jóvenes creen firmemente que es posible poner en acción un debate semejante en el aula (73% de los encuestados):

Gráfico 7

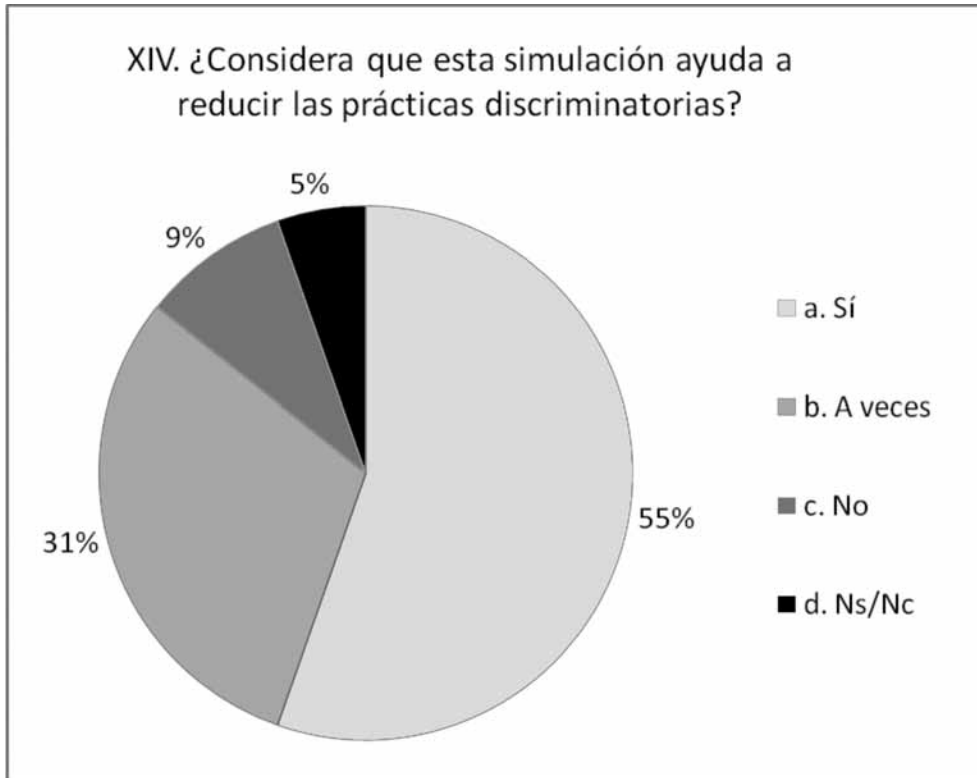


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si la intervención en la recreación de la ONU desalienta las prácticas discriminatorias, los asistentes dan una muestra clara de que así lo consideran: por

la afirmativa respondió el 55% y “a veces” contestó el 31% (lo que suma el 86% de los encuestados).

Gráfico 8

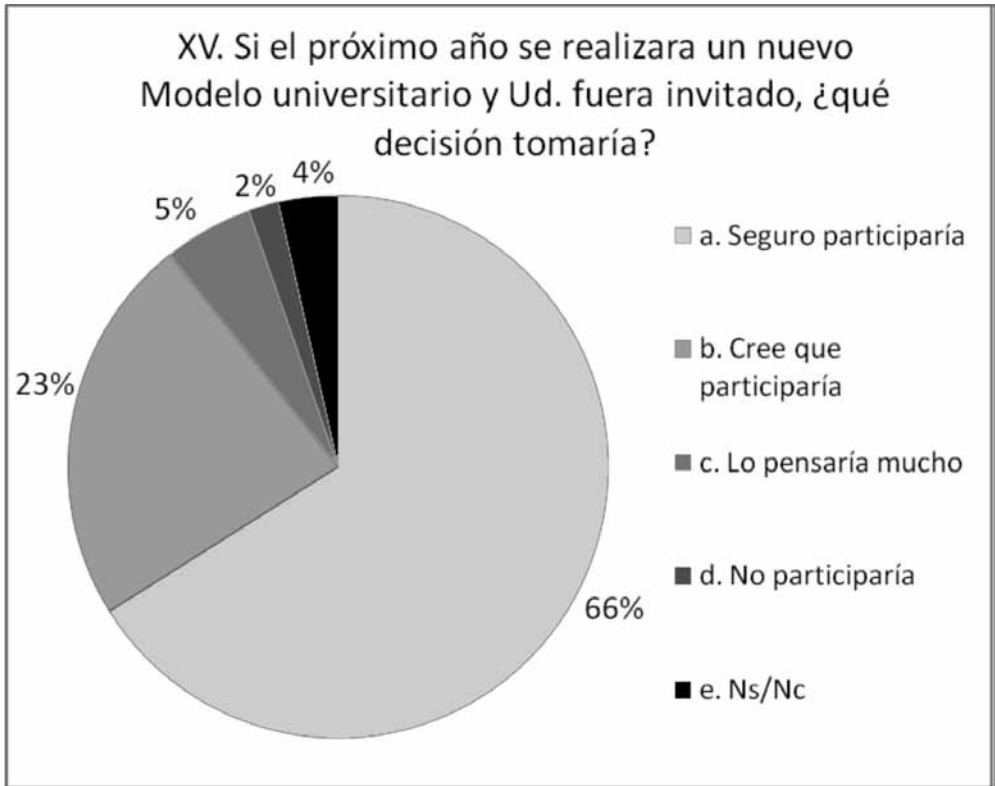


Fuente: Elaboración propia.

Este es un dato muy importante, que debe ser puesto en el análisis a la hora de evaluar el impacto efectivo de una política universitaria pública que resguarda los derechos humanos. Los actores dan cuenta

de un proceso que pone en evidencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje marca y orienta posturas valorativas en la acción. Por último, y talvez la pregunta de mayor peso lúdico, surge de la siguiente consulta:

Gráfico 9



Fuente: Elaboración propia.

El hecho de que casi 7 de cada 10 estudiantes (el 66%) dé por “segura” su participación en un nuevo encuentro, y que otro 23% crea que participaría nuevamente, refleja el valor de una aproximación lúdica a la educación en derechos humanos. En definitiva, cuando afirmamos

que el espacio del “juego” genera una forma bien particular de acercarnos a una práctica educativa en derechos humanos, no estamos equivocados según los datos relevados en el cuestionario efectuado. Por el contrario, la compulsa obtenida debería llamarnos la atención al respecto.

Hacia un efectivo impulso en la educación en derechos humanos

El tiempo del juego, la actuación, nos han ayudado a desnudar nuestra estrategia de origen: desactivar las certezas, las percepciones más sólidas de nuestra subjetividad como paso previo a generar un efectivo “empoderamiento” de los sujetos. Las dimensiones del prejuicio, de las discriminaciones negativas pueden ser repensadas desde el espacio de una ficción que, por un momento, cumplen con el objetivo de lograr paralizar las relaciones interpersonales más intensas, atravesadas por un contexto histórico, socio-cultural determinado. He aquí una primera gran etapa del aprendizaje personal que está predeterminado por el marco del juego. Más tarde, la segunda etapa de ese proceso, se iniciará al retomar nuestras vidas cotidianas: reasumiremos entonces, nuestras certezas, nuestras verdades, nuestras costumbres. Como ciudadanos, no se postula un relativismo recalcitrante; sí el método de desestructurar nuestros sentimientos y nuestras convicciones más íntimas en base a reflexionar con y desde el otro. En cualquier caso, una vez fuera del tiempo lúdico, se podrán reconstruir rápidamente los criterios valorativos de toda persona que, en última instancia, son los que le otorgan un sentido necesario a nuestra existencia. Si hasta pudo haber ocurrido que aquellos criterios examinados se hayan fortalecido y racionalizados: en función de la crítica autónoma del sujeto que aprende; en función de la intervención orientadora del enseñante. Al respecto, se han dado muestras acabadas de que los juegos de rol contribuyen en generar una educación y una concientización en la dirección de una política del reconocimiento. Más aún: se ha

recuperado la intención de reflexionar en torno a la política.

De acuerdo con nuestros propios desarrollos expositivos ha resultado mucho más viable el proyecto de apostar por el deseo de aprendizaje del estudiante que imaginar una construcción normativa, institucionalizada, que garantice este tipo de prácticas dentro del sistema educativo. Y nadie podría sentirse sorprendido al respecto. Llevar las relaciones de la educación con la ética y la política, del nivel personal al social, escapa efectivamente, al voluntarismo de un sujeto o de un grupo de sujetos. Choca, en definitiva, con relaciones sedimentadas en “muros del no-reconocimiento”, que echan por tierra el horizonte ético. Este es el gran desafío por estos tiempos. Aún cuando se pueda reconocer que del mismo modo lo fue en el pasado, es indudable que la incidencia fue mucho menor.

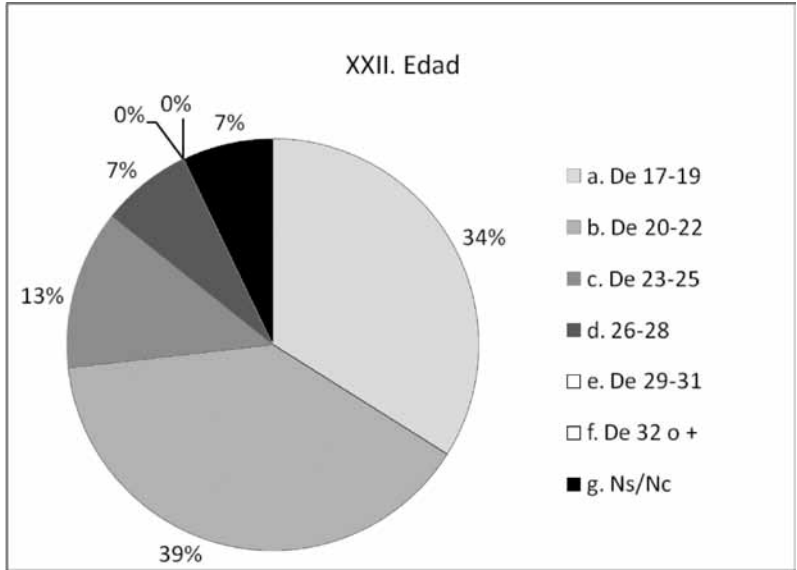
Desafío que da pie para repensar la lucha contra las tendencias hegemónicas del mercado desde un reposicionamiento del estado y desde un real empoderamiento del sujeto. Trabajar en las dos direcciones es tarea que nos compromete como educadores, y también como ciudadanos.

Bibliografía

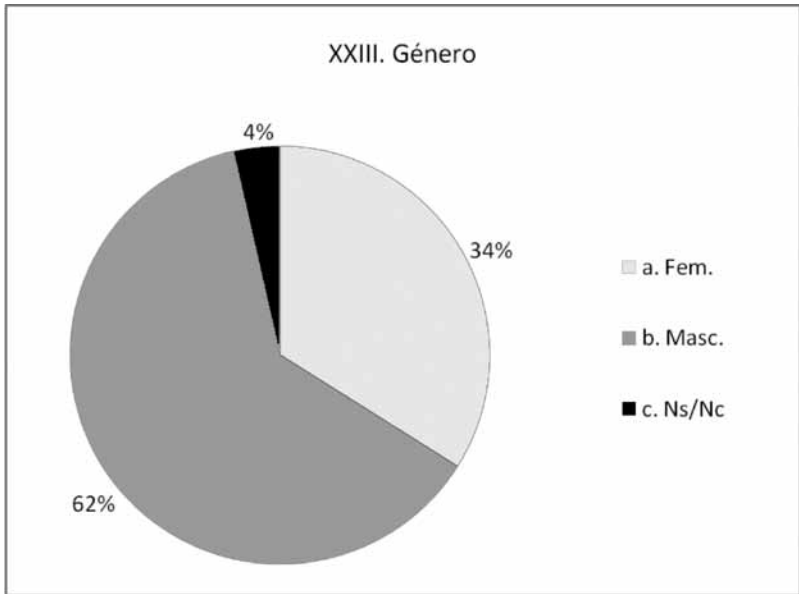
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cullén, C. (2005). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cullén, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Quilmes (Pcia. de Buenos Aires): Editorial Paidós.
- Cussianovich, A. (1990). *Apuntes para una pedagogía de la ternura*. Lima: IPEDEHP.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Magendzo, A. (2001). *La Pedagogía de los Derechos Humanos*. Lima: IPEDEHP.
- Mujica, R. (2002). *La metodología de la educación en derechos humanos*. San José, Costa Rica. Material del Curso de Diplomado en Educación en DDHH organizado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Naciones Unidas (E/C.12/1998/19). *Violaciones del derecho a la educación*.
- Documento de antecedentes presentado por la Asociación Estadounidense para el Progreso de la Ciencia (AAAS). Ginebra: autor.
- Paz, O. (2008). *El laberinto de la soledad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Penhos, M. (2009): *De la simulación a la acción: en busca de protagonistas en derechos humanos* en Revista de Estudios Universitarios. Editado por la Universidade de Sorocaba, San Pablo. Vol. 35, n°1, junio, p. 139-158.
- Pérez, L. (1991). *Si digo educar para los derechos humanos*. Montevideo: SERPAJ.
- Pinto, M. (1997). *Temas de derechos humanos*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Raffin, M. (2006). *Del otro lado del espejo: la invención de los derechos humanos* (Capítulo 1) de *La Experiencia del horror. Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Ripa, L. (2006). *Derechos Humanos y Educación: triple entramado y sus ataduras*. X Coloquio Nacional de Educación Comparada: "El Derecho a la Educación en un mundo globalizado (II)" en Donostia-San Sebastián, 6 al 8 de Septiembre de 2006 (pp. 61-70). San Sebastián, España: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UPV/EHU, la Sociedad Española de Educación Comparada y el Grupo Gas Natural.
- Ripa, L. (2009). "Derechos Humanos: espacio de liberación" en Lizcano, F., Ripa, L. y Salum, E.: *Democracia y derechos humanos. Desafíos para la emancipación*. México: UAEM-UNQ-Colegio Mexiquense. Pág. 325-345.
- Rodino, A. (1999). *La educación en valores entendida como educación en derechos humanos*. Rev. IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, N.º 29, enero-junio, 103-114.

Recibido: 25/10/2010 • Aceptado: 17/03/2011

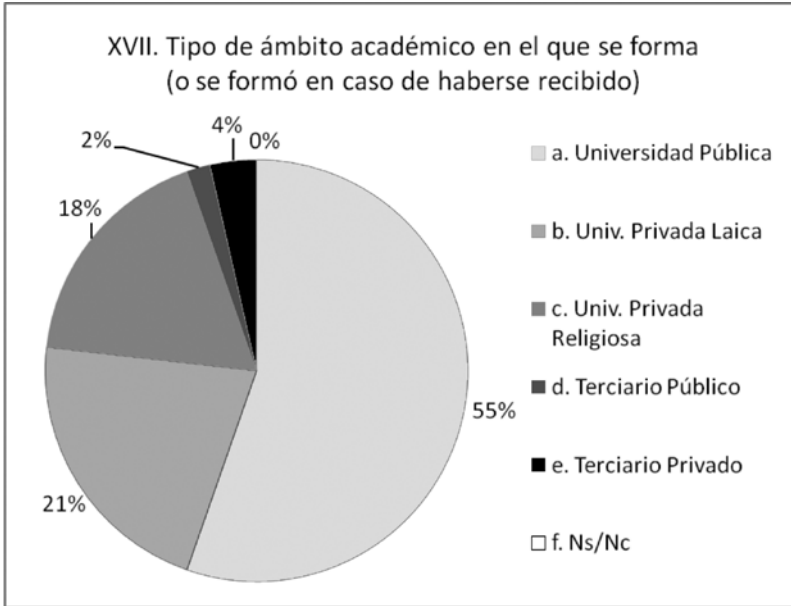
ANEXO ESTADÍSTICO



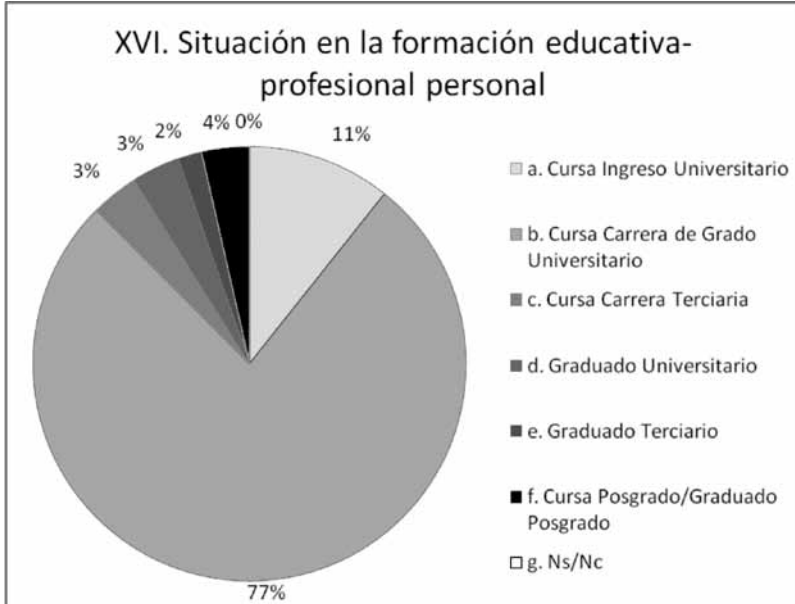
Fuente: Elaboración propia.



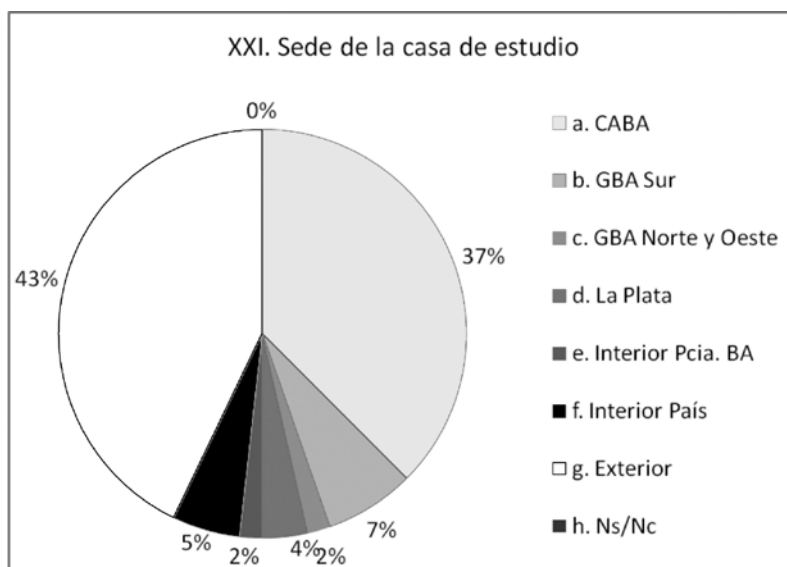
Fuente: Elaboración propia.



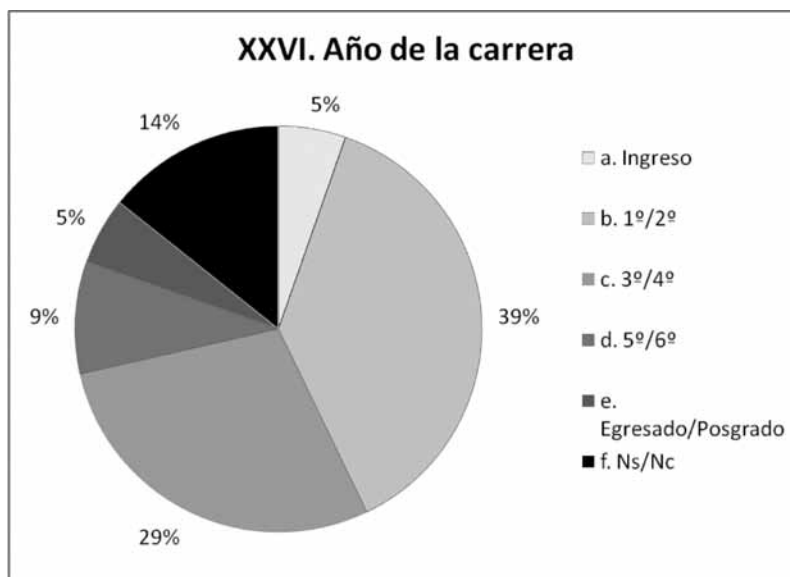
Fuente: Elaboración propia.



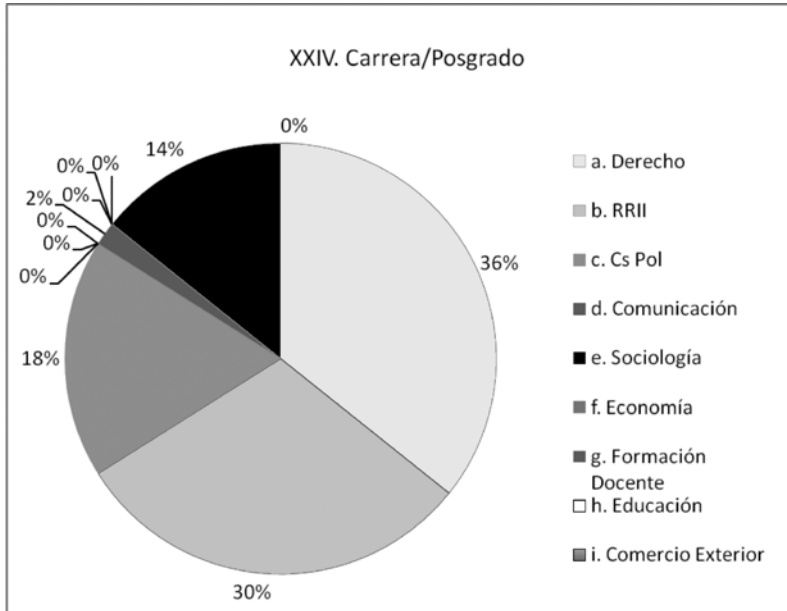
Fuente: Elaboración propia.



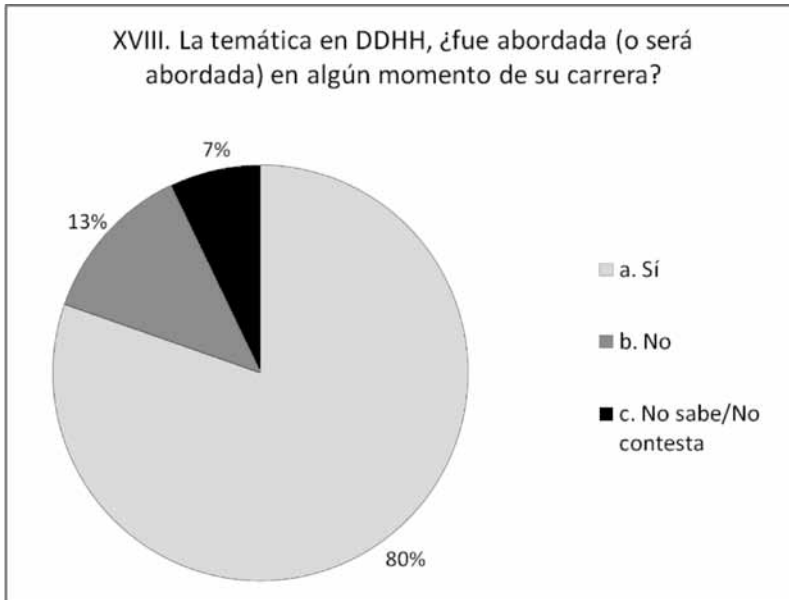
Fuente: Elaboración propia.



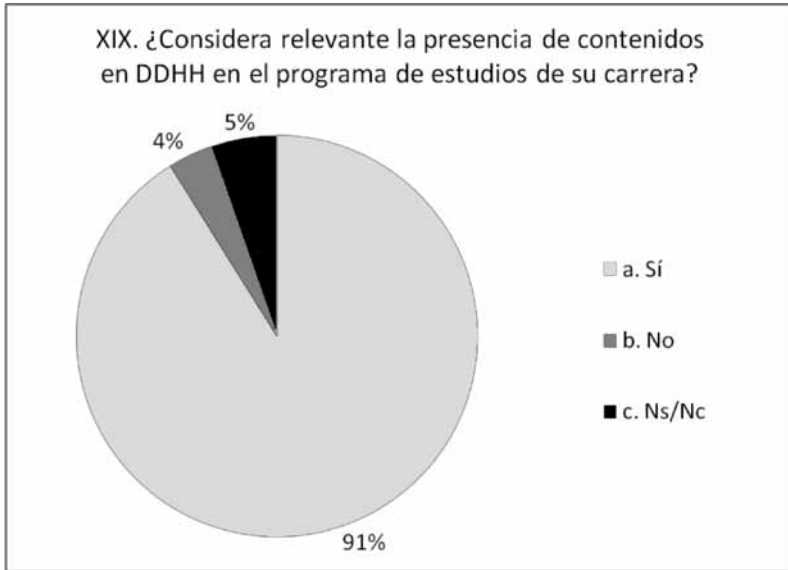
Fuente: Elaboración propia.



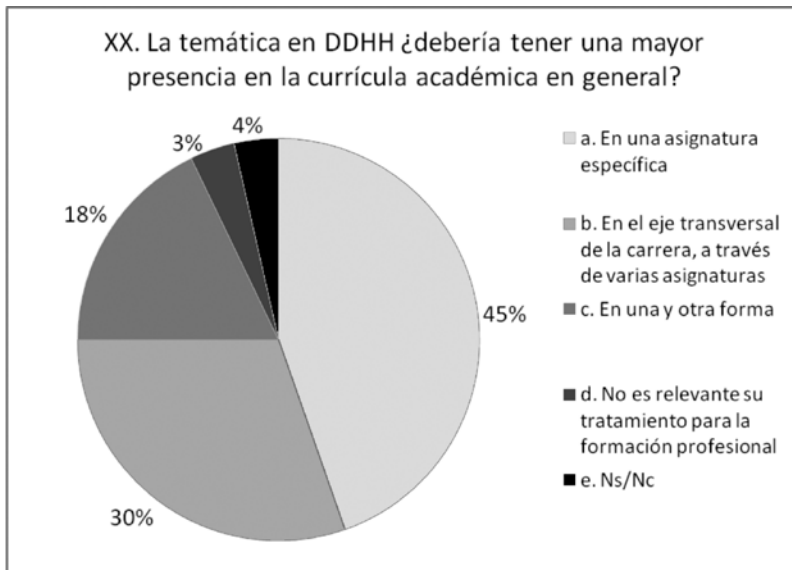
Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.