



# Modelos de Naciones Unidas: una mirada a las potencialidades de la educación en Derechos Humanos como robustecedora del ejercicio de la ciudadanía

United Nations Models: looking into the potential of Human Rights education as a strengthener of citizenship.

BRICHETTI, Florencia Mariana<sup>1</sup>

Brichetti, M. F. (2020). Modelos de Naciones Unidas: una mirada a las potencialidades de la educación en Derechos Humanos como robustecedora del ejercicio de la ciudadanía. *RELAPAE*, (12), pp. 182-193.

## Resumen

El goce y ejercicio de los derechos civiles y políticos se complementa y fortalece a través de los económicos, sociales y culturales. Esta investigación se propone problematizar aristas poco exploradas del derecho a la educación, indagando en cómo las instancias de educación no formal conocidas como Modelos de Naciones Unidas —MNU— pueden contribuir a la adquisición de conocimientos que posibilitan a la/el educando no sólo un acercamiento al reconocimiento de sus propios derechos y, por ende, de los de sus pares; sino también a ciertas revelaciones que poseen la potencialidad de romper con imaginarios sociales y enriquecer el ejercicio de los derechos políticos. Los MNU constituyen experiencias robustecedoras del ejercicio de los derechos políticos, abonando al reconocimiento de la construcción colectiva como arista fundamental del ejercicio de la ciudadanía, posibilitando el acceso a espacios de relacionamiento horizontales que constituyen un insumo de mayúsculo valor al momento de constituirse como ciudadanos/as capaces de poner en práctica el ejercicio de derechos. Resaltamos la relevancia de la educación en DDHH para la construcción de experiencias educativas que inculquen en las/los educandos una perspectiva que dé cuenta de realidades como la diversidad y la no discriminación como bases fundamentales de una sociedad verdaderamente democrática.

**Palabras Clave:** Modelos de Naciones Unidas / educación en Derechos Humanos / capital cultural / experiencia

## Abstract

The enjoyment and exercise of civil and political rights is complemented and strengthened through economic, social and cultural rights. This research intends to reflect on little explored aspects of the right to education, investigating how non-formal education experiences known as Model United Nations —MUN's— can contribute to the acquisition of knowledge that enables students not only to approach to the recognition of their own rights and, therefore, their peers's; but also to revelations that have the potential to break with social imaginaries and enrich the exercise of political rights. MUN's constitute reinforcing experiences of political rights exercise, contributing to recognition of collective construction as the fundamental foundation of citizenship, enabling access to spaces based on horizontal relations, which constitute an asset of high value when constituting themselves as citizens capable of putting into practice the exercise of rights. We emphasize the relevance of human rights education to construction of educational experiences that inculcate in the students a perspective that accounts for realities such as diversity and non-discrimination as fundamental bases of a truly democratic society.

**Keywords:** Model United Nations / Human Rights education / cultural capital / experience

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Quilmes, Argentina / flor.brichetti@gmail.com

## 1. Introducción

En la presente investigación nos proponemos explorar las interacciones entre la educación y el ejercicio de la ciudadanía en el contexto de los juegos de rol conocidos como Modelos de Naciones Unidas, en tanto espacios potenciadores de procesos tendientes a posibilitar el enriquecimiento de un capital cultural requerido cada vez menos implícitamente en el ejercicio de los derechos políticos.

Comenzaremos adentrándonos en las implicancias del surgimiento del derecho internacional de los derechos humanos —DDHH— Luego exploraremos las nociones más relevantes de los Modelos de Naciones Unidas y su inscripción en la lógica de la Educación en Derechos Humanos —EDH—. Dos aspectos centrales de nuestra investigación serán el concepto de capital cultural y el de experiencia. Finalmente, propondremos algunas conclusiones e inquietudes resultantes de la interacción dialéctica entre las variables aquí planteadas.

Retomaremos conceptos que reafirman una separación de la sociedad en clases dominadas y clases dominantes. Si bien el devenir histórico ha complejizado estas diferencias de clase, difuminando sus horizontes en algunos casos, consideramos que esencialmente es aún posible vislumbrar la existencia de relaciones de dominación entre unas y otras clases, matizadas según el nivel de desarrollo económico dentro de esa misma clase, en cada caso particular, situación sobre la cual, en pos de la brevedad que debe caracterizar a esta investigación, consideramos oportuno detenernos en futuros trabajos.

La presente investigación fue realizada a lo largo del año 2017. En ese entonces, me encontraba desempeñando el rol de Coordinadora General en un proyecto de extensión universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes. Comencé a trabajar como encargada de la coordinación en el año 2015, después de cuatro años de colaborar como voluntaria. Este proyecto, cuya base fundamental era la educación en derechos humanos, coordinaba año a año un Modelo de Naciones Unidas —MONUUNQ— de participación abierta a la comunidad escolar y universitaria/terciaria. Antes del 2015 tuve la oportunidad de desempeñarme como coordinadora académica de este Modelo. Esta experiencia fue la fuente de inspiración fundamental que catapultó este trabajo de investigación.

El objetivo principal que nos planteamos es reflexionar sobre el impacto de la práctica de los Modelos de Naciones Unidas en el ejercicio de la ciudadanía. Se vio nutrido por la observación y participación en calidad de presidencia, coordinadora y docente encargada de delegaciones secundarias en cerca de diez juegos de rol puestos en escena, algunos de ellos fuera de la esfera del proyecto que coordinaba.

Con la finalidad de relevar los aprendizajes a nivel general para guiar el diseño de esta investigación, el equipo del Proyecto relevó, a través de encuestas, las percepciones de más de trescientos/as participantes en MONUUNQ. Más tarde, realicé entrevistas en profundidad a dos participantes con la finalidad de enriquecer las conclusiones parciales que el estudio de la bibliografía consultada, en contraste con los datos de encuestas relevadas y siete años de experiencia en coordinación y docencia en MONUUNQ y otros modelos. Cabe destacar que, durante mi propio paso por la escuela secundaria, participé en más de veinte puestas en escena de MNU.

## 2. El derecho a la educación y los derechos civiles y políticos relacionados al ejercicio de la ciudadanía

Hablar de DDHH en el contexto geopolítico actual implica más que sólo realizar una recopilación normativa. Si bien ésta es una tarea obligada a la hora de aproximarse al fenómeno de los DDHH, es importante comprender no sólo las implicancias prácticas de esos derechos —que se traducen en obligaciones del Estado— sino también las potencialidades que ofrecen como espacio de reivindicación, o, en palabras de Luisa Ripa Alsina (2009), como espacio de liberación (325).

El derecho a la educación está consagrado en una multiplicidad de instrumentos internacionales. Tanto la Declaración Universal de Derechos Humanos —DUDH— como el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales —PIDESC— reconocen a la educación como un derecho fundamental y la dotan de contenido. Más allá del reconocimiento como obligatorias de la educación elemental y las implicancias de la accesibilidad y asequibilidad para los niveles siguientes del sistema educativo, lo relevante de estos instrumentos es que

consideran que la finalidad de la educación debe ser potenciar las posibilidades de pleno desarrollo de la persona en una cultura de los DDHH.<sup>2</sup>

Desde su más temprana consagración convencional, el derecho a la educación fue concebido no sólo como el ingreso, permanencia y egreso a un sistema cuyos valores le corresponde a definir discrecionalmente a los Estados, sino más bien como un proceso de valor instrumental, no necesariamente institucionalizado en el sistema educativo formal<sup>3</sup>, que no sólo contribuya a la adquisición de conocimientos de índole técnica, sino también abone al desarrollo de la persona en un contexto donde la libertad sea el principio vertebrador de ese proceso, y la cultura de los DDHH la premisa fundamental, de modo que puedan aprenderse y aprehenderse los valores necesarios para participar autónomamente en la vida en una sociedad democrática. Del mismo modo lo reconoce el sistema interamericano.

Si bien la Convención Americana de Derechos Humanos —CADH— menciona al derecho a la educación como una prioridad entre las obligaciones de los Estados<sup>4</sup>, es el protocolo adicional del mismo instrumento el que establece directrices claras que clarifican las obligaciones concretas de los Estados en relación al acceso de las personas al sistema educativo. Además, se hace eco de los principios establecidos por la DUDH y el PIDESC en torno al contenido e instrumentalidad del derecho a la educación.<sup>5</sup>

Estas brevísimas reflexiones —que consideramos no hacen justicia al desarrollo del derecho internacional de los DDHH aplicable al tema— nos permiten vislumbrar la íntima relación que existe entre la participación en instancias educativas y el ejercicio de la ciudadanía en sociedades basadas en los valores de los DDHH. No creemos excesivo detenernos brevemente en algunas consideraciones acerca de la ciudadanía también introducidas por estos y otros instrumentos de DDHH.

La DUDH reconoce el derecho a elegir representantes o ser elegido/a como representante de los/las propios/as pares y el derecho a la igualdad en el acceso a las funciones públicas. Asimismo, establece que la voluntad popular es la base del poder público.<sup>6</sup> Con una estructura similar en su redacción, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos<sup>7</sup> sigue la misma línea. Podemos convenir, entonces, que el derecho a la participación en las decisiones relativas a la vida en sociedad y el ejercicio de la ciudadanía no sólo contemplan la igualdad en el acceso a los cargos electivos y el derecho al sufragio —que debe, según la DUDH, ser universal—<sup>8</sup> sino también la participación en la decisión de la dirección de los asuntos públicos. Del mismo modo lo entiende la CADH.<sup>9</sup>

Una lectura concordada de estos principios, que respete la indivisibilidad de los DDHH, obliga a tener en cuenta que el derecho a esta participación requiere la adquisición de una serie de conocimientos de índole tanto teórica como práctica que permitan una participación informada y efectiva que respete los criterios de igualdad. Entendemos que esos criterios de igualdad, por ser constitutivos del presupuesto fundamental del cumplimiento de los DDHH, deben basarse en un entendimiento de la igualdad como no sometimiento (Saba, 2007). Sostenemos esta tesis puesto que el derecho internacional presupone una acción activa desde el Estado que permita el disfrute y goce de los DDHH. Ello constituye la base de todas las obligaciones que los Estados asumen internacionalmente y, por ende, nos obliga a reflexionar acerca de cómo la igualdad debe ser analizada cuidadosamente, entendiéndola no sólo como una no exclusión, sino más bien como un objetivo que, para ser alcanzado, requiere del compromiso y el accionar tanto del Estado como de la sociedad civil, aunque dicho accionar sea sólo susceptible de ser exigido jurídicamente las entidades estatales.

---

<sup>2</sup>Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 26. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, artículo 18.

<sup>3</sup>Sostenemos esta tesis puesto que una lectura concordada de los instrumentos de DDHH que respete su indivisibilidad e interdisciplinariedad obliga a tener en cuenta también las provisiones relativas a la educación en otros aspectos consagrados con el mismo status legal, como ser el derecho de la familia a educar a sus hijos/as —art. 10 PIDESC—. Incluso el preámbulo de la DUDH reconoce que su objetivo es que tanto Estados como individuos promuevan el respeto de los DDHH a través de etapas de enseñanza o educación.

<sup>4</sup>Convención Americana de Derechos Humanos, artículo 26.

<sup>5</sup>Protocolo de San Salvador, artículo 13.

<sup>6</sup>DUDH, artículo 21.

<sup>7</sup>PIDCP, artículo 25.

<sup>8</sup>DUDH, artículo 21.

<sup>9</sup>CADH, artículo 23.

### 3. LOS MODELOS DE NACIONES UNIDAS

Es nuestra intención escrudiñar el valor de los juegos de rol conocidos como Modelos de Naciones Unidas — MNU— como prácticas que, de fundarse en los preceptos de la educación en DDHH —EDH—, consideramos pueden constituir una experiencia que propicie la adquisición de destrezas de gran valor que potencien el ejercicio de la ciudadanía.

Un MNU es una puesta en escena del sistema de Naciones Unidas, en el cual estudiantes encarnan el rol de diplomáticos/as representantes de diversos Estados y organizaciones. En él, cada delegación deberá defender la posición oficial del Estado u organización que representa, y poner esa postura en acción al momento de posicionarse y contribuir a propuestas que tiendan a resolver problemas globalmente relevantes.<sup>10</sup>

La labor a desarrollar por las delegaciones en un MNU no requiere habilidades memorísticas. Los/as estudiantes pueden llevar consigo en todo momento la cantidad y variedad de recursos que consideren necesarios y consultarlos en cualquier instancia. Requiere a las delegaciones elaborar sus propios contenidos —discursos de posición, resoluciones—. A pesar de ello, muchos/as estudiantes conservan la costumbre de memorizar la información relacionada.

Uno/a de los/as estudiantes entrevistados/as relata que, ante el desafío que implicaba responder interpelaciones de otras delegaciones, decidió memorizar una ley relacionada al tópico a tratar, para estar seguro/a que con esa información podría responder cualquier interrogante. De esta forma, consideró, su participación en la dinámica de juego estaba resuelta. Sin embargo, al llegar el día del MNU dice haber descubierto que su participación, lejos de agotarse luego de responder preguntas de otros/as delegados/as memorizando información, resultaba más compleja, requería de negociación y otras tareas que, para ser realizadas, lejos de la memorización de información requerían su problematización (T.L., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017).

Además, las delegaciones solamente toman la palabra cuando lo desean, comunicándolo a las presidencias que moderan el debate. No hay un límite en las informaciones que las delegaciones pueden consultar, investigar, traer a debate. Nos encontramos frente a un escenario infinito de posibilidades que, guiadas por los temas preestablecidos, tienen la potencialidad de despertar las más vastas creatividades y curiosidades en quienes participan como delegados/as u organizadores/as en esta actividad.

Un MNU es una experiencia difícil de explicar con exactitud, de modo que, si bien haremos un gran esfuerzo en graficar los pormenores que consideramos más relevantes, debemos advertir que, como todo juego, sólo pueden entenderse sus más específicas dinámicas a través de la participación, ya sea como observador/a, como delegado/a o como parte del comité organizador.

Tras ser consultado/a por la posibilidad de imaginarse el funcionamiento del MNU antes de participar, uno/a de los/as estudiantes entrevistados/as menciona que si bien le habían explicado de qué se trataba la actividad, no lograba comprender cómo alguien podía representar la postura de un Estado, ni podía figurarse qué podría suceder cuando el juego de rol hubiera comenzado (M.F., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017).

#### 3.1. LOS MODELOS DE NACIONES UNIDAS DESDE UNA PERSPECTIVA BASADA EN LA EDUCACIÓN EN DDHH

“Enterarse en la educación formal pero sobre todo en la informal acerca de nuestros derechos humanos es una forma de empoderamiento nueva y decisiva de cuyas consecuencias apenas podemos llegar a sospechar una parte.”  
Luisa Ripa Alsina<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Si bien la academia no ha desarrollado trabajos que recojan exhaustivamente el surgimiento histórico de los MNU, se ha dicho que estas actividades incluso se realizaban antes del surgimiento de la ONU y replicaban el funcionamiento de la Sociedad de Naciones. Podemos mencionar experiencias que comenzaron en la década de 1950, como el Modelo de Naciones Unidas de la Universidad de Berkeley, o el Modelo de Naciones Unidas de la Universidad de Harvard. Para más información puede consultarse <http://www.bmun.org/>, <https://www.hnmun.org/>. Ver también <https://outreach.un.org/mun/>.

<sup>11</sup>Ripa Alsina, L. (2006). DDHH y educación: triple entramado y sus ataduras. El derecho a la educación en un mundo globalizado (II). Espacio Universitario/EREIN, p. 69.

El desarrollo del derecho internacional de los DDHH ha traído aparejado un esfuerzo tenaz en pos de multiplicar las implicancias de estos derechos. Esto implica difundir su existencia pero, además, recalcar el concepto de “derecho” como una ruptura con el discurso de la “beneficencia”. No puede cederse como una dádiva aquello que es debido. Asimismo observamos una ruptura con el discurso de la meritocracia, que invita a reflexionar el hecho de que nadie debe “ganarse” lo que por derecho le corresponde (Ripa Alsina, 2009). Estos esfuerzos multiplicadores se enmarcan en lo que conocemos como EDH. La EDH se basa en la premisa de que los DDHH no son únicamente una obligación para los Estados que se han comprometido a garantizar su cumplimiento, sino también una cultura. Una cultura en DDHH implica no sólo reconocerse como sujeto de derechos, sino reconocer a la sociedad en la que se está inmersa/o como formada por más sujetos de derechos.

Las actividades de educación en DDHH deben transmitir los principios fundamentales de los DDHH (...) y, al mismo tiempo, consolidar su interdependencia, indivisibilidad y universalidad. Del mismo modo, esas actividades deben ser de índole práctica y estar encaminadas a establecer una relación entre los DDHH y la experiencia de los educandos en la vida real, permitiendo a éstos inspirarse en los principios de DDHH existentes en su propio contexto cultural. Mediante esas actividades se dota a los educandos de los medios necesarios para determinar y atender a sus necesidades en el ámbito de los DDHH y buscar soluciones compatibles con las normas de esos derechos. Tanto lo que se enseña como el modo en que se enseña deben reflejar valores de DDHH, estimular la participación a ese respecto y fomentar entornos de aprendizaje en que no haya temores ni carencias.<sup>12</sup>

Esta investigación estudiará únicamente las potencialidades de los MNU basados en los principios de la EDH. Si bien comprendemos que no todos los juegos de rol de este tipo se construyen sobre esta premisa, consideramos son los que mejor reflejan la potencialidad pedagógica de la recreación del funcionamiento de la organización internacional con vocación de universalidad que ha motivado el desarrollo del corpus iuris del derecho internacional de los DDHH.

La necesidad de una EDH, no sólo en los MNU sino en todas las esferas de desenvolvimiento social, y sobre todo educativo —si asumimos que el mejor modo de multiplicar en DDHH es, en efecto, educar en DDHH— es innegable si tenemos en cuenta que hace más de medio siglo los Estados se han comprometido a defender estos derechos.

Un MNU basado en una EDH deberá fundarse sobre un profundo respeto por la palabra del/de la otro/a, y alentar prácticas que inviten a quienes participan a considerar el valor de la cultura en DDHH: no es sólo lo que se enseña sino cómo se lo enseña. No hay mejor modo de multiplicar la cultura en DDHH que volviéndola parte constitutiva de nuestras propias acciones, modos de pensar, y formas de insertarnos en el mundo —y en los juegos—.

Los/as mismos/as participantes logran notar la diferencia entre un MNU basado en estos preceptos y uno que no lo está. Recuperamos las palabras de M.F. en ocasión de comparar los distintos MNU en los que ha participado. Señala la diferencia entre unos y otros, mencionando que su participación en un MNU que sigue las premisas de la EDH le permitió “ver cómo ese conocimiento y ese debate lo podía usar con un fin práctico: ayudar y entrometerse en la sociedad. Me dio la posibilidad de ver que no todo era a base de premios o reconocimientos, sino también del conocimiento que yo me iba a llevar, el conocimiento que entre todos/as podemos aportarnos” (M.F., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017).

Del gran universo de posibilidades que ofrecen los MNU es, como mínimo, lógico acotar nuestro estudio a aquellos basados en los preceptos de una EDH. Ello así pues, si consideramos que nuestra tesis es correcta y estas prácticas pueden contribuir al ejercicio del derecho a la ciudadanía, no podríamos estar postulando el ejercicio de una ciudadanía que no sea respetuosa de los DDHH. “Solamente un discurso sobre los DDHH que se acompañe de una práctica respetuosa a ultranza de la dignidad de todos y todas puede resultar creíble y aprendible” (Ripa Alsina, 2006: 69).

---

<sup>12</sup>Plan de Acción del Programa Mundial para la educación en DDHH, primera etapa. Disponible en <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

#### 4. EL CAPITAL CULTURAL Y SU FUNCIONALIDAD EN LA VIDA SOCIAL

El paso a la modernidad ha supuesto un profundo cambio en la matriz de subjetividades requeridas para el desarrollo, subsistencia, sostenimiento y preservación de un nuevo sistema de organizaciones económicas: el capitalismo. Éstas se basan en la necesidad de tener en cuenta ciertos objetivos a largo plazo y la posibilidad de ajustar el accionar personal al cumplimiento de los mismos (Tenti Fanfani, 2013: 75-76). Estas nuevas subjetividades no operan del mismo modo en las clases dominantes que en las clases dominadas (Bourdieu & Passeron, 1979: 75).

Se ha dicho que “vivir y actuar en este nuevo sistema de relaciones, requiere de individuos dotados de saberes y actitudes específicas. La nueva sociedad emergente va “produciendo” nuevos “sujetos” (Tenti Fanfani, 2013: 75), dotados de una nueva subjetividad “civilizada” (Elias, 1987: 99). La emergencia de esta nueva subjetividad civilizada, interactúa necesariamente con nuevas visiones del mundo que surgen a partir de los profundos cambios en las experiencias de vida. Hay ahora un abanico nuevo de posibilidades acerca de cómo actuar en este nuevo escenario.

Quando un individuo cambia el modo de producir, pasa del campo a la ciudad, por ejemplo, vive una experiencia que transforma su modo de ser. La vida en las ciudades es educativa en sí misma. La experiencia del trabajo en la fábrica capitalista también no puede menos que hacer sentir sus efectos en la psiquis humana (Tenti Fanfani, 2013: 75).

El sistema educativo está planificado con la misión inicial de potenciar las posibilidades de estos nuevos modos de ver y vivir en sociedad. “La institucionalización de sistemas nacionales de educación básica obligatoria es la manifestación de esta voluntad de las clases dominantes de construir subjetividades adecuadas a las necesidades propias de los nuevos sistemas de relación social emergentes” (Tenti Fanfani, 2013: 75-76). Estas nuevas subjetividades pueden manejar deseos y pasiones, son más reflexivas y prospectivas.

Pero es precisamente el surgimiento de estas condiciones estructurales, de estos sistemas de interdependencia cada vez más complejos lo que explica la emergencia de nuevos tipos de acción social de tipo estratégica, calculada, hecha de sujetos “libres”, cuya vida comienza a parecerse a un juego.(...) Ahora lo que vale es la reflexión, la capacidad de previsión, el dominio de sí mismo, una rigurosa regulación de la emoción y las pasiones, la capacidad de conocer a los **propios semejantes y rivales en el juego social** (Tenti Fanfani, 2013: 76- 77).<sup>13</sup>

Hemos acordado que estas nuevas subjetividades surgen de un modo en el cual no dependen únicamente de la experiencia áulica sino también de la experiencia externa a ella. Así, las experiencias que vivimos en tanto constitutivas de nuestra identidad, experiencias reivindicadas y valorizadas, reconocidas siempre como subjetivas, nos narran pero a la vez permiten que otros/as nos narren (Larrosa, 2006). Si las experiencias de inserción a las lógicas del mundo moderno varían subjetivamente según cada caso, podríamos, al menos, asumir que varían según nuestra pertenencia a una clase social.

Descontamos que la movilización del campo a la ciudad citada por Tenti Fanfani, no será percibida del mismo modo por un/a niño/a perteneciente a una familia obrera que para uno/a perteneciente a una familia burguesa. Así, las experiencias que nos forjan son, con sus matices sociales, diametralmente diferentes.

El hecho de que sean diversas no debe suponer una carga valorativa. Sin embargo, las reglas de las subjetividades que los sistemas escolares han abonado a la reproducción de las condiciones de producción, restringiendo y limitando las oportunidades para quienes no cumplan con los requerimientos del sistema educativo, o quienes lo hagan “peor” que el resto.

El sistema escolar lleva la máscara de la igualdad: a todos/a se les exige lo mismo. Sin embargo, esta naturalizada afirmación tiende a ignorar que el sistema de educación formal no solo enseña contenidos, sino que los enseña de un modo específico y que, además, los evalúa de un modo determinado. Estos criterios son invariables e ignoran las disparidades de capital social y/o económico de quienes ingresan al sistema

---

<sup>13</sup> El resaltado nos pertenece.

educativo. Así, si bien se exigen los mismos “contenidos”, las destrezas necesarias para incorporarlos y “demostrar” que se aprendieron se basan en otras habilidades, modos de ver el mundo, que no se muestran en el currículum: así se impone el arbitrario cultural (Bourdieu & Passeron, 1979: 4 y ss.). Según Bourdieu (1998),

(...) la institución de la que una vez creímos que podría introducir una forma de meritocracia privilegiando las aptitudes individuales en relación con los privilegios hereditarios, tiende a instaurar, a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado. Nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar. (53)

Nos enfrentamos a un problema: si bien es necesario adquirir ciertos conocimientos de la cultura de los DDHH y, además, de las lógicas de funcionamiento de una sociedad capitalista, hay ciertas limitaciones que parecieran advertir que, comprometida, entonces, la igualdad de condiciones debido a la interacción entre el capital cultural, social y económico; hay obstáculos insalvables en la adquisición del capital cultural necesario para el ejercicio de la ciudadanía. Bourdieu pareciera advertirnos que este es un obstáculo con el cual la educación, en todas sus variantes, se topará sin lugar a dudas.

En este sentido, estas aptitudes, conocimientos, formas de ver el mundo que se adquieren a través de procesos educativos, institucionalizados o no, formales o no formales, constituyen un habitus (Bourdieu & Passeron, 1979: 16) que se traduce en nuestro modo de situarnos y movernos en el mundo social, de jugar el juego social (Tenti Fanfani, 2013: 76-77.).

Mientras tanto, el despampanante crecimiento de las sociedades, la rápida obsolescencia de los conocimientos —sobre todo los tecnológicos— y el avance descomunal de las nuevas tecnologías trae aparejada, casi inevitablemente, una “desactualización” del currículum que agranda aún más la brecha entre quienes poseen “más y mejor” capital social y/o económico —y, en consecuencia, cultural— y quienes lo poseen en “menor” y “peor” calidad. No sólo debemos ajustar nuestras subjetividades a una velocidad cada vez más vertiginosa, sino que, además, la escuela se aleja cada vez más de la realidad —o, mejor dicho, la realidad se aleja cada vez más de ella—, dificultando la aprehensión de las reglas del juego social del que somos parte.

Si bien la teoría de la reproducción nos permite una crítica compleja y altamente enriquecedora de la educación en general, y del sistema educativo en particular, también arroja datos importantes acerca de dónde poner el foco en iniciativas educativas.

Esto implica comenzar por asumir que la socialización civilizatoria de la que hablábamos al comenzar estas reflexiones, habilita un nuevo mundo de subjetividades que seguramente no serán tan “legítimamente aceptadas” como aquéllas que encarnen un “mucho más rico” capital cultural. Así, para plantearnos experiencias educativas fortalecedoras de las prácticas de EDH, debemos tomar estas condiciones que existen y operan en el mundo real, y propiciar acciones educativas concretas que impulsen el reconocimiento de los derechos de todos/as —incluidos los propios—. Deben darse a conocer el nivel de exigibilidad de los derechos legítimamente reconocidos y los pormenores del modo en que la sociedad tal como la conocemos se mueve. El juego social. Como todo juego, el juego social tiene reglas.

Tomemos por ejemplo, el truco. Sin duda cualquier persona que conozca sus reglas puede explicárselas a otra persona. Se puede aprender el valor de las cartas o cómo calcular el envído. Supongamos que poco después de explicar las reglas se le pide a la persona que simule el juego por sí sola. De seguro le sería imposible. No sabría qué postura tomar frente a los/las demás jugadores/as, no sabría si están mintiendo o no.

Esto mismo sucede con el capital cultural en los contextos educativos: puedo enseñar todos los contenidos de una materia, sin embargo, los modos en que pretendo evaluar a los/as estudiantes presuponen destrezas, valores, y modos de ver el mundo típicos de la clase dominante.

Para comprender lo hasta aquí dicho, bastaría con pensar, para imaginarse el caso más extremo, que intentamos enseñarle a jugar al truco a una persona que, por su crianza, no conoce el concepto de “mentira”.

Estos procesos tienden a provocar el “fracaso” de algunos/as y el “éxito” de unos/as pocos/as otros/as en el sistema escolar. Un impacto posible de este resultado serían dificultades tanto para acceder a nuevas instancias educativas como a mejores puestos laborales, por sólo mencionar algunos ejemplos; y acaba confirmando la tesis de Bourdieu con la que inaugurábamos este apartado.

Sin embargo, consideramos que los DDHH constituyen en sí mismos un espacio de liberación (Ripa Alsina, 2009: 325). Su surgimiento viene a romper con los discursos legitimadores de desigualdades invisibilizadas entre clases.

Su irrupción viene a librarnos del panorama más difícil de superar —el que equivaldría a enseñarle a jugar al truco a la persona que no sabe mentir—. El discurso de los DDHH se ha instalado y multiplicado, y hoy ofrece unas condiciones en las cuales no sólo se vislumbra la valorización de la cultura del/de la otro/a, sino que también se reconocen como exigibles los derechos, incluso el derecho a una educación que salve estas desigualdades de clase.

Su objetivo debe ser potenciar el desarrollo de la persona humana en condiciones de dignidad, desplegando un comportamiento respetuoso de la cultura de los DDHH en la práctica incluso más cotidiana. La exigibilidad de una auténtica EDH es, naturalmente, progresiva —debido a su carácter de derecho económico, social y cultural—. El aprovechamiento de las posibilidades de desarrollo de actividades de EDH en entornos pedagógicos podrían achicar algunas brechas de capital cultural, multiplicando la adquisición de las lógicas tanto de la cultura en DDHH como de la sociedad en la que nos encontramos insertos/as, para aprender y aprehender a jugar en ella.

## 5. LA EXPERIENCIA COMO INSTANCIA DE EDUCACIÓN-APRENDIZAJE

“Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles. Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos” Jorge Larrosa<sup>14</sup>

La valorización de la experiencia (Larrosa, 2006) resulta de vital importancia a la hora de analizar el impacto y las implicancias de prácticas educativas. En esta línea, los MNU pueden constituir experiencias de este tipo. Larrosa (2006) se desembaraza de las previsiones conceptuales que podrían obligarlo a definir la experiencia, optando por aproximarse a ella para comprenderla y resaltar su valor, con el propósito de pensar en una educación a partir de ella (87).

Se centra en sus caracteres: la alteridad —hay algo externo a mí que efectivamente sucede—, la subjetividad —más allá de la objetividad de lo que sucede, lo importante es lo que me sucede a partir de eso. La experiencia nunca es la misma para dos personas, sin importar la identidad del hecho que la motiva. Implica siempre una transformación subjetiva—, y su carácter de pasaje, de pasión —implica un recorrido interno a partir de la exterioridad que experimento— (Larrosa, 2006: 88).

Si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida (Larrosa, 2006: 91).

Lo central de la experiencia es que, si estamos abiertos/as a vivirla como tal, nos habilita la posibilidad de sentir lo que aún no estábamos dispuestos/as a sentir o no queríamos sentir, a pensar lo que aún no queríamos o estábamos dispuestos/as a pensar. Posibilita vivir de otro modo, por nosotros/as mismos/as, a partir de esa transformación que surge como resultado del pasaje por la experiencia. (Larrosa, 2006).

Para experimentarla debemos encontrarnos abiertos/as a ella. El autor se basa, con el propósito de graficar sus postulados, en la diferenciación entre la comprensión lectora y la experiencia de la lectura. Mientras la

<sup>14</sup>Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*Blanquerna, 19, p. 97.



comprensión no depende de esta apertura, de este pasaje, la experiencia de la lectura se torna imposible si la persona no se encuentra dispuesta a vivirla. Sin experiencia no hay transformación. Si hay experiencia, no tendrá importancia sólo lo que el sujeto sabe, sino también lo que es. La concibe como algo que nos forma o nos transforma (Larrosa, 2006), “como algo que nos constituye y nos pone en cuestión en aquello que somos” (Larrosa, 2006: 96).

Consideramos que los MNU tienen la especial potencialidad de constituir experiencias, pues invitan a moverse en un ambiente donde puedo permitirme ser una persona diferente, las desigualdades de trato no están aceptadas y la palabra de cada uno/a vale lo mismo. La invitación a convertirse en otra persona, aunque sólo sea por unos días, abre la posibilidad de ver el mundo desde otro lado, pero, al mismo tiempo, desde uno/a mismo/a.

## 6. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA EXPERIENCIA DE LOS MODELOS DE NACIONES UNIDAS Y SU RELACIÓN CON EL CAPITAL CULTURAL Y EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

“-¿Por qué no estás en la escuela? Parece que vagaras todo el día.-Oh, no dejan de vigilarme - dijo Clarisse -. Dicen que soy insociable. No me mezclo con la gente. Es raro. Soy muy sociable realmente. Todo depende de lo que se entienda por social, ¿no es cierto? Para mí ser social significa hablar con usted de cosas como éstas. (...) O hablar de lo curioso que es el mundo. Me gusta la gente. Pero no creo que ser sociable sea reunir un montón de gente y luego prohibirles hablar, ¿no es cierto? (...) En fin, ya sabe cómo es esto. Nunca hacemos preguntas, o por lo menos casi nunca nadie las hace. Las preguntas nos las hacen a nosotros...”  
Ray Bradbury<sup>15</sup>

El surgimiento del discurso de los DDHH habilita una serie de posibilidades hasta ahora inexploradas. Hemos acordado que educar en DDHH implica comprender la igualdad como no sometimiento (Saba, 2007); contribuir a la interiorización de las reglas explícitas e implícitas que regulan el juego social de la modernidad desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. Existen experiencias (Larrosa, 2006) auténticamente enriquecedoras que posibiliten “aceitar” engranajes institucionales a partir de conductas activas de actores/as que, llevando a la práctica la EDH, estén en condiciones de exigir la puesta en práctica de escenarios experienciales que tiendan a separar las distancias de oportunidades entre unos/as y otros/as.

Este proceso de generación de nuevas subjetividades será tan o más gradual que el proceso de desarrollo de las subjetividades modernas, pues implica derrumbar los muros que evitan que la mayoría tenga las oportunidades que por derecho le corresponden a todos/as. Así, consideramos que un escenario experiencial enriquecedor en el sentido señalado es la participación en los MNU basados en una EDH.

Luego de haber participado en esta experiencia, T.L. menciona que su cabeza “hizo un click” (T.L., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017), ya que su modo de relacionarse con sus pares cambió drásticamente. Luego de participar en un MNU de las características estudiadas menciona que su personalidad cambió rotundamente, pues “no podía ni preguntarle el nombre de una calle a alguien, y ahora puede dar un discurso delante de trescientas personas” (T.L., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017). Al mismo tiempo, señala que “ahora busca ser parte de la solución o intentar solucionar los problemas que se plantean” (T.L., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017)

En adición, M.F. señala que aprendió a relacionarse con personas que compartan o no sus opiniones personales o su ideología. Resalta el valor que de haber tenido la oportunidad de “conocer distintas realidades que se puedan dar en la sociedad, a nivel mundial, no solamente local y aprender a interpretar y conocer información real y que sé que es de buena fuente”. (M.F., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017)

En estas experiencias el capital cultural es develado como la herramienta más efectiva para que el/la delegado/a logre su cometido, ya sea éste que su enmienda sea avalada, o su cláusula incluida en la hoja de trabajo. Si bien esta experiencia no cambia el hecho de que el capital cultural es un arbitrario erigido sobre los intereses de la clase dominante, sí nos permite observar que estas experiencias —más que nunca en el sentido

<sup>15</sup>Bradbury, R. (2007). *Fahrenheit 451*, Buenos Aires, Argentina: Minotauro, p. 36.

de Larrosa (2006)— tienden a revelar prácticas constitutivas de capital cultural que, de modos subjetivos como todo experiencia, son experimentadas, incorporadas, reinventadas y llevadas a la práctica por delegados/as.

Los/as entrevistados/as relatan haber identificado comportamientos en los que antes no habían reparado, como el doble discurso, la retórica, e identificar en qué momento era importante dar su opinión acerca de un tema y cuándo, estratégicamente, era más conveniente que se llamaran al silencio. No saben explicar cuáles son las razones por las cuales “saben cuándo tomar esas decisiones”, pero saben exactamente cómo hacerlo. (T.L., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017)

El hecho de comprender otra realidad narrada por una diversidad de sujetos permite entender que los parámetros de deseable/esperable para cada cultura son diversos. Se develan los intereses de las delegaciones. Es necesario representar la postura oficial de mi Estado, no la propia: “¿Qué puede perjudicar/ayudar a los intereses del país que represento?” es la pregunta que cualquier delegado/a se haría al votar una enmienda o elegir un proyecto resolución como el más preferible. Existe una potencial revelación de una/muchas relación/es de poder, en múltiples niveles, en múltiples esferas.

Por eso aquí el capital cultural viene a presentarse como “revelación”: el paso por uno/varios/muchos MNU puede causar muchos interrogantes de este estilo, y contribuir a comprender fácilmente qué delegados/as o delegaciones están en relación de “ventaja” en cuanto a las relaciones de poder que puedan ejercer unos/as sobre otros/as, y cuáles no. Eso permitiría trazar una idea de cómo “jugar” su país. Más allá de las circunstancias de cada caso o de los matices según la experiencia previa en el juego, en cierto modo todos/as comprenden que hay “reglas” que deben ir “descubriendo” —no puedo “enseñar” a mentir en el truco, cada cual lo hace a su modo—.

Así, pueden preguntarse qué beneficios reporta, por ejemplo, mantener la formalidad diplomática. La diplomacia, como cualquier otro tipo de capital cultural, no puede enseñarse en dos jornadas de MNU o de cualquier otra actividad, pero sí puede aprenderse y aprehenderse después de dos intensas jornadas de colocarse en la piel de un/a diplomático/a de quien depende la imagen proyectada de un Estado hacia el mundo. Este capital cultural viene a aparecer claramente como algo que debo dominar para convencer a las demás delegaciones, para cumplir mi rol en este juego. Fundamentalmente implica aprender con y desde el/la otro/a, no hay competencia sino experiencias de enseñanza/aprendizaje mutuo.

El MNU propone un juego donde parte de lo que se considera “capital cultural” —aunque no necesariamente todo lo que, aconteciendo dentro del ámbito del juego, pueda considerarse como tal— se explicita en un reglamento, en forma de reglas claras y específicas. Podrán decir que ello implica “enseñar” capital cultural, capital simbólico —o al menos intentar hacerlo— a través de texto escrito. Pero, ¿qué sucedería si le digo a alguien que nunca presenció un MNU o participó en él que lea el reglamento varias veces y luego simule un MNU a la imagen y semejanza de uno real? Es seguro que sucedería algo similar a nuestro tan aprovechable ejemplo del truco. Seguramente, los escenarios imaginables por un/a destinatario/a de este desafío sean tan diversos, que alcanzarían a ser siempre distintos entre sí, sin importar cuántas veces practiquemos el mismo ejercicio.

El reglamento explicita las reglas, pero sólo al participar de algún modo en el MNU se puede entender/aprender para qué sirven, no sólo a efectos de tomar la palabra; pero incluso a efectos de ganar aliados/as que al país a representar le sean convenientes.

Este contraste es similar al existente entre el currículum y el currículum oculto. El reglamento representaría los contenidos evaluados, mientras que este nuevo entendimiento inaugurado por la experiencia vendría a encarnar las destrezas que se considerarían presupuestas en una situación de examen.

Jugar un MNU es capitalizar reglas, capital cultural, para construir junto a otros/as aliados/as una solución que beneficie al Estado que represento. Vemos cómo debe —y, de hecho, ¡sucede!— aprehenderse ese capital cultural. La EDH, como sustento del proceso de puesta en marcha del MNU, cultiva las condiciones necesarias para la igualdad de trato y oportunidades para poner en práctica las destrezas en el juego.

A diferencia del juego social, el juego del MNU propone aprender a desenvolverse en un contexto plagado de relaciones de poder, pero desembarazándose del propio rol en el juego social y no sólo asumiendo el rol de un/a representante diplomático/a ante la ONU, sino también sosteniendo que mi rol está en pie de igualdad con el rol de las demás delegaciones.

No debo ajustarme a las perversidades del funcionamiento del sistema, puesto que, temporalmente, ese escenario se va diluyendo, para dejar lugar a la aparición cada vez más nítida de la escenificación del MNU. En el proceso, no sólo se conocen los instrumentos internacionales de DDHH, mencionados e interpretados hasta el cansancio en un juego de estas características, sino también se entrenan las destrezas que luego permitirán una inserción más fluida en las burocracias de los Estados en los que la persona juega socialmente.

La palabra se convierte en la herramienta por excelencia. Resalta el valor de la voz propia en interacción con la de los/as otros/as. No hay una estructura que diga qué preguntas debo contestar para aprobar la materia: ahora nos encontramos con un escenario que permite que la delegación se narre a sí misma. A través de interpelaciones y espacios de negociación las delegaciones se narran entre sí. Nace un espacio donde la voz y las inquietudes propias se convierten en el motor de una experiencia educativa de posibilidades ilimitadas.

A diferencia de otros contextos de nuestro juego social habitual, incluyendo la escuela, no hay un juego de suma cero: no hay ganadores/as y perdedores/as. Se privilegian la negociación, el debate con argumentos, el escuchar al/a la otro/a, asumirlo/a como par, y construir con él/ella un proyecto que logre resolver un problema a escala global.

Si bien no pretendemos hallar aquí una clase de “solución definitiva” a los obstáculos que entrañan las desigualdades derivadas de la adquisición de capitales en términos bourdieanos, sí creemos estar en condiciones de sostener que todas esas experiencias erosionan las barreras impuestas por el capital social y económico en el acceso al capital cultural.

Además, la posibilidad de basar estas actividades en una EDH abre también el juego al conocimiento y reconocimiento de otras realidades, diversas a las propias. Se puede tener un pensamiento determinado sobre una realidad. Sin embargo, esa realidad, muchas veces, se reconoce como tal por haberla aprendido a través de cómo la narran los libros, los medios de comunicación. Conocer a una persona que está inmersa en esta realidad, que es partícipe de ella, ayuda a comprender de otra manera lo previamente aprendido, a través de cómo lo vive la persona protagonista. (M.F., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017). No es una realidad relatada por “alguien que lo está viendo desde afuera y lo está analizando, sino por alguien que lo está viviendo en su vida cotidiana” (M.F., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017).

Puede aportar “algo que no se tenía en cuenta a la hora de elaborar un pensamiento crítico sobre eso” (M.F., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017).

La ciudadanía es más que solo ejercer el derecho político al sufragio. Actualmente demanda una actitud proactiva y requiere que conozcamos y reconozcamos nuestros propios derechos y el modo de lograr su efectivo respeto y cumplimiento. Así, es necesario comprendernos como protagonistas de nuestro propio contexto y saber que no podemos mantenernos indiferentes ante derechos que están siendo vulnerados.

Sabido esto, debemos saber cómo actuar, en qué espacios incidir. De las entrevistas se desprende que quienes viven esta experiencia aprenden nuevas formas de participar en los espacios donde se encuentran insertos/as, a elaborar argumentos, a profundizar sus conocimientos sobre los aspectos de la sociedad de inserción que consideran importante modificar. (M.F., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017). Además reconocen que “algo que otra persona dice, o que yo digo, puede generar una inquietud, un pensamiento crítico, o un proceso de investigación que va a dar qué pensar, o va a contribuir a cuestionar un pensamiento ya establecido. Entonces ese proceso de investigación, esa inquietud, puede derivar en algo muy productivo para esa persona u otras.” (M.F., comunicación personal, 4 de septiembre de 2017).

A través del diálogo basado en los principios de los DDHH pueden lograrse profundos cambios que, a través de la experiencia, tiendan a robustecer la participación ciudadana.

## 7. REFLEXIONES FINALES

En primer lugar, resaltamos la flexibilidad de las experiencias de los juegos de rol en general y los MNU en particular. Distintos aspectos valiosos que ofrece la actividad desde una perspectiva de EDH pueden incorporarse en la práctica institucional escolar desde diversos espacios. Desde la participación de delegaciones de estudiantes en MNU externos —que ofrece la posibilidad de generar talleres de intercambio extra-áulicos entre estudiantes y docentes—; la organización de MNU internos institucionales, que habiliten un intercambio intergeneracional fuera del aula pero dentro de la misma institución; la recreación de un MNU en el aula, o la puesta en escena de juegos de rol como dispositivo pedagógico para el debate entre estudiantes y docentes de diversos temas, incluso si no replican el formato de un MNU.

Luego de un recorrido analítico que consideramos “reconcilia” el objetivismo y el subjetivismo como puntos de partida presuntamente antagónicos para la sociología de la educación, podemos concluir que la práctica comprometida y constante de este tipo de experiencias contribuye a construir puentes donde antes encontrábamos barreras.

La apertura a un mundo donde la palabra propia es la llave a nuevos conocimientos y habilidades que entran realmente en acción permite vislumbrar el surgimiento de infinitos horizontes de posibilidades que potencian la participación ciudadana. No sólo a partir de la adquisición de un capital cultural que, en los inicios de su elaboración conceptual, parecía inalcanzable para algunos sectores sociales; sino también a partir del reconocimiento de la voz propia y de los/as pares como la clave fundamental para la llegada a una solución considerada aceptable por todos/as y respetuosa de los DDHH. Una solución a la que uno/a mismo/a debe contribuir, pensando por sí mismo/a, poniendo en juego todas sus experiencias.

### Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jimenez, Trad., & I. Jimenez, Recopilador) Mexico D.F., México: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia S.A.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. (R. G. Cotarelo, Trad.) Madrid, España: Departamento de producción del F.C.E.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19.

Penhos, M. (2014). *Los Modelos de Naciones Unidas: estrategias para romper el muro del No-Reconocimiento*. Quilmes, Buenos Aires, Argentina: Tiempo Sur.

Ripa Alsina, L. (2006). *Derechos humanos y educación: triple entramado y sus ataduras. El derecho a la educación en un mundo globalizado (II)*. Espacio Universitario/EREIN.

Ripa Alsina, L. (2009). *Derechos Humanos: espacio de liberación. Democracia y derechos humanos - Desafíos para la emancipación*. (U. A. México, U. N. Quilmes, C. Mexiquense, Edits., F. Lizcano Fernandez, L. Ripa Alsina, & E. Salum Alvarado, Recopiladores)

Saba, R. (2007). *(Des)igualdad estructural. El derecho a la igualdad: aportes para un constitucionalismo igualitario*. (M. Alegre, & R. Gargarella, Recopiladores) Buenos Aires, Argentina: Lexis Nexis.

Tenti Fanfani, E. (2013). *Sociología de la Educación*. Quilmes, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Fecha de recepción: 14-2-2020

Fecha de aceptación: 29-5-2020