



**UNIVERSIDAD
TORCUATO DI TELLA**

Más allá de la politización: un análisis de los modelos de Naciones Unidas como aporte de la sociedad civil a la formación ciudadana

Tesista: Lic. Sofía Alvarez

Director de Tesis: Doctor Mariano Narodowski

Tesis para optar por el título de Magíster en Políticas Educativas

Agosto 2021

Introducción	5
Capítulo I: Ciudadanía y Escuela.....	9
1.- Una aproximación al concepto de ciudadanía y su ligazón con la Escuela Argentina.....	9
2.- ¿Por qué la formación de ciudadanos responsables es uno de los fines de la Educación?.....	14
3.- ¿Y ayer?	18
4.- Una aptitud (normativa): la Ciudadanía Responsable.....	22
5.- Competencias, habilidades, atributos cívicos: pero ¿cuáles?.....	25
Capítulo II: Modelo	29
1.- Actividad extra curricular: Un mundo de Libertades.....	29
2.- Entre la tradición y la innovación Un juego.....	30
3.- ¿A qué estamos jugando?.....	34
4.- Un Modelo de Modelo	41
5.- ¿Qué tiene la sociedad civil para aportar?.....	49
Capítulo III: Marco Metodológico	53
Objetivos generales y específicos.....	53
Hipótesis del trabajo	53
Método.....	53
Trabajo de campo fase 1: entrevistas en profundidad de ex participantes y docentes ...	54
Descripción de la muestra.....	55
Trabajo de campo fase 2: encuestas.....	57
Descripción de la muestra.....	58

Etapa 1 - Análisis de 10 Entrevistas en profundidad – ex participantes de Uniendo Metas.....	58
Etapa 2 – Entrevistas en profundidad – Docentes	74
Etapa 3 – resultados de encuesta - Modelistas Pandémicos.....	79
Conclusiones.....	86
Bibliografía.....	92
Anxo I.....	100
Anexo II.....	102

Agradecimientos

La amistad es una de las fuentes de mayor alegría y sabiduría de mí vida. Van aquí mis agradecimientos a los siguientes amigos y amigas que inspiraron y sostuvieron esta tesis:

Gracias Damián y Gustavo por los mates, las risas y las reflexiones. Me hicieron creer en la amistad forjada en la adultez.

Gracias Maestro Mariano Narodowski por ser un ejemplo en la búsqueda de consensos, concordia y amistad cívica. Tu empuje, revisiones y conocimiento le dieron sentido y amalgamaron este escrito.

Gracias compañera acompañante Florencia Carbajal por tu incansable aliento, por los retazos de nuestras conversaciones de más de 20 años que colaboraron en la construcción de esta tesis.

Gracias viejo por mostrarme lo valiosa que era la amistad en tu vida. Gracias por tu ejemplo. Agita una llama dentro de mí que nunca se extinguirá.

Gracias Pipa por cada documento, por tus revisiones, por tus detalles. Gracias Juanfa y Rocío por la intriga que sus relatos sobre el modelo me generaron. Gracias Teo por las reflexiones compartidas en trenes, bondis y bicicletas.

Gracias Asociación Conciencia por la confianza y por permitirme analizar constructivamente Uniendo Metas. Es un honor haber sido parte del trabajo que realiza la organización.

Gracias a todos los amigos, amigas, voluntarios, voluntarias y docentes, que participaron en estas entrevistas. Espero haberle hecho justicia a sus sentires, a sus anécdotas, pero sobre todo a sus amistades.

Gracias Lili por acompañarme en todas las aventuras educativas, por no dejarme soltar el objetivo, por preguntarme siempre con interés “cómo venís con la tesis”.

Lucas, sin tu sostén cotidiano, tu paciencia infinita, tu amor y tu compañerismo esta tesis no existiría.

Ahora sí: Oda a la Amistad.

Introducción:

El presente trabajo busca describir el proyecto extra curricular “Uniendo Metas” conocido como modelo de Naciones Unidas y comprender su vinculación con el desarrollo de competencias en general y cívicas en particular de sus destinatarios a través de un estudio exploratorio.

En Argentina existen diversas propuestas y organizaciones¹ locales e internacionales que se dedican a la generación de los llamados “juegos de roles en educación” tanto para nivel secundario como universitario. Algunos proyectos educativos trabajan con temáticas locales², otras como los Modelos de Naciones Unidas utilizan como contenido la exhaustiva agenda de Naciones Unidas. Los proyectos educativos mencionados coinciden en utilizar el juego de roles o las simulaciones con el objetivo de formar integralmente al participante a través de una experiencia vivencial que apela a ponerse en “el lugar del otro” como requisito para participar y como medio para aprender: existe consenso en la literatura en relación a la potencia de las simulaciones como espacio para generar aprendizajes significativos a través de la puesta en práctica de habilidades y competencias diversas.

Utilizaremos el caso de estudio de los modelos de Naciones Unidas “Uniendo Metas” coordinados hace 26 años por Asociación Conciencia para entender qué huellas se generan y sostienen la experiencia significativa tanto para personas que hoy rozan sus 40 años, y han participado de un modelo que carecía de Internet dependiendo para prepararse de las fotocopias enviadas por correo por la Sede central de Asociación Conciencia a las escuelas³, como para para jóvenes de 15 años que aún en contexto de encierro por COVID 19 abogan por la participación en el modelo desde la virtualidad.

¹ MINU Asociación Civil que en 2019 co organizó con Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Modelos de G20 en conmemoración a la presidencia de Argentina del Grupo de países; Organización Argentina de Jóvenes para las Naciones Unidas (OAJNU); ANU- AR; Asociación Conciencia; Modelos de Naciones Unidas de la Universidad Nacional de José C. Paz y de la Universidad de Hurlingham, entre otras.

² Modelo de Políticas Públicas – Universidad Torcuato Di Tella; Buenos Aires Debate – Asociación Conciencia y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.

³ Comentario de docente ED3 sobre los primeros modelos “En 1996 llegó una carta a la Escuela comentando sobre la existencia de este proyecto. Yo soy de sí fácil y tengo la suerte de que mis alumnos me buscan para que yo los acompañe. En aquel momento nos pusimos de acuerdo 3 chicos que viajaron a Córdoba y yo. (...) No tenía en claro cómo era el funcionamiento, teníamos una cartita que era una invitación. Cuando los chicos volvieron, volvieron felices, pero en la charla cuando contaron su experiencia dijeron “si esto continúa el consejo que les doy es que preparen los temas que se van a

El **objetivo general** de la investigación es analizar el aporte que la participación en el programa de simulación genera en la construcción de ciudadanía a largo plazo, entendida esta como el desarrollo de conocimiento y comprensión cívica y al desarrollo de competencias y habilidades cívicas. Los **objetivos específicos** que guían el trabajo son:

O.E.1: Describir y analizar el programa “Uniendo Metas” simulación de Naciones Unidas de Asociación Conciencia.

O.E.2: Analizar la percepción de los participantes de la simulación en sus primeras ediciones (1998-2003) en relación al desarrollo de conocimiento y comprensión cívica y al desarrollo de competencias y habilidades cívicas

O.E.3: Analizar la percepción de los participantes de la simulación en ediciones actuales (2017, 2018, 2019) en relación al desarrollo de conocimiento y comprensión cívica y al desarrollo de competencias y habilidades cívicas

O.E.4: Analizar y contrastar los significados que los participantes de las primeras ediciones, los docentes y los participantes actuales le otorgan al programa con el desarrollo de conocimiento y comprensión cívica y al desarrollo de competencias y habilidades cívicas

Para ello, tal como se detalla en el apartado metodológico, se llevó a cabo un trabajo de campo multimétodo. Por un lado se realizó una investigación cualitativa con entrevistas en profundidad a 11 participantes del Modelo entre los años 1998-2006 que hoy tienen entre 33 y 39 años.

Si bien el foco de la investigación estuvo puesto en la percepción y la mirada de los participantes se incluyó una pequeña muestra de 5 docentes al estudio para poder recoger, a través de entrevistas en profundidad, también sus percepciones como actores fundamentales de la implementación del proyecto. Los docentes son actores claves de los modelos porque no sólo offician de acompañantes tutelando la integridad de los jóvenes en la simulación en sí o en salidas escolares vinculadas con la actividad sino, y por sobre

tratar” Ellos nos trajeron a nosotros la información. El desarrollo de las comunicaciones era 0, carta de correo, fotocopias, tracción a sangre.” Se incluye en la elaboración del análisis de entrevistas en profundidad comentarios de ex modelistas al respecto.

todas las cosas, porque trabajan en la preparación en los meses precedentes y recogen aprendizajes los días posteriores a la simulación.

A su vez se llevó adelante una investigación cuantitativa que recolectó las opiniones de participantes de “Uniendo Metas” en 2017, 2018 y 2019 con el objetivo de recoger su percepción sobre si la participación en el programa aportó o no al desarrollo de conocimiento y comprensión cívica al desarrollo de competencias y habilidades cívicas.

Dado que la investigación contempla la descripción de un programa que se sostiene hace 26 años el objeto de estudio representó un primer desafío: describir los posibles aportes de un programa educativo extra curricular sujeto a la variabilidad que imprime el paso del tiempo. A su vez, se presentó un segundo desafío: cómo dar cuenta del aporte que un proyecto extracurricular de sociedad civil podría representar para el desarrollo de conocimiento y comprensión cívica y el desarrollo de competencias y habilidades.

En Argentina existe un prolífero campo de investigación sobre el modo en que la escuela enseña ciudadanía. A su vez “la formación del ser ciudadano/a adquirió nuevos sentidos en los últimos años” (Nuñez, 2013, p. 54). Nuñez y Fuentes (2015) analizan los estudios que abordan, en la década del 2000 al 2010, ciudadanía de jóvenes en la escuela encontrando “cuatro áreas temáticas que hacen referencia a un mismo tópico desde diversas perspectivas: las prácticas políticas de los actores educativos; las corporalidades, el género y las sexualidades; la transmisión del pasado y la idea de nación; y los procesos de convivencia y la presencia de violencias en la escuela” (p.355).

Si bien no encontramos otra investigación sobre programas extra curriculares de simulación implementados por sociedad civil en escuelas secundarias en Argentina coincidimos con Nuñez al afirmar que “para hablar de ciudadanía no basta con mencionar el reducido catálogo de derechos y deberes de la modernidad sino que se trata de conocer los espacios por los que los juveniles circulan y las prácticas juveniles asociadas a esos lugares que son los que hacen posible ser y estar, encontrarnos con otros y otras, tornarse visible ante los demás” (2015, p. 116). En este sentido entendemos que Uniendo Metas es un programa y a su vez un espacio más por donde circulan y construyen ciudadanía las juveniles y aún con la distancia que plantea ser un proyecto extra curricular de sociedad civil y no un proyecto estatal o un programa enmarcado en una política pública, ésta investigación resuena y bebe del campo que estudia proyectos educativos estatales o

políticas educativas tendientes a generar espacios donde suceda y prolifere la participación juvenil.

Es por estos motivos y desafíos que se decidió centrar la investigación en la propia perspectiva de los participantes, de ayer y de hoy, para poder entender si el programa aportó o no al desarrollo de conocimiento y comprensión cívica y al desarrollo de competencias y habilidades cívicas.

En este sentido la investigación de Zalloco resultó particularmente valiosa como referencia porque pone el foco en incorporar la mirada de los participantes en Parlamento Juvenil del Mercosur, iniciativa regional que en Argentina está “a cargo de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional (DNCI), área encargada de la articulación del programa a nivel MERCOSUR, y de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación de la Nación, responsable de su implementación a nivel nacional” (Zalloco, 2016, p.8). Si bien, como mencionamos, hay una clara diferencia entre un programa llevado adelante por un gobierno y un proyecto de sociedad civil, las similitud entre las investigaciones en poner el acento en la perspectiva de los participantes permitieron a comparar recorridos y conclusiones.

¿Qué alcance tienen estas experiencias, es decir, cuánto colaboran en la formación de una persona? ¿Es valioso el aporte que genera la sociedad civil organizando y sosteniendo este tipo de proyectos educativos extraescolares? Si los modelos de Naciones Unidas y con ellos los proyectos de juego de roles en educación tienen tal capacidad de generar espacios para el aprendizaje de habilidades y competencias ¿deberían institucionalizarse los proyectos de sociedad civil?

Estas preguntas orientarán la investigación sobre las potencialidades del modelo con el objetivo de arribar a conclusiones que arrojen estrategias que pueda aportar esta experiencia concreta a la política educativa.

No sólo cada parte del mundo forma parte del mundo cada vez más, sino que el mundo como todo está cada vez más presente en cada una de sus partes.

Edgar Morin – Tierra Patria

Capítulo I: Ciudadanía y Escuela

1.- Una aproximación al concepto de ciudadanía y su ligazón con la Escuela

El concepto de ciudadanía está en constante tensión y desenvolvimiento. El término proviene del Latin “civis” y su equivalente griego es “polites” (Walzer, 1989, p.211). Es un término que si bien está anclado en constituciones y leyes está vivo y ligado con el presente. Según Walzer, filósofo político al que volveremos en este escrito, decir ciudadano es referirse a un miembro de una comunidad política con derecho a ciertas prerrogativas y con ciertas responsabilidades que vienen con la pertenencia a dicha comunidad (1989, p.211).

Podemos rastrear las primeras discusiones en torno a la ciudadanía al más distinguido cientista político griego, Aristóteles, y encontrar que históricamente el término se refiere a la relación entre el individuo y su ciudad (Heater, 1990, p.4). Esta “antigua ciudadanía” de la época de Grecia Antigua concebía al hombre como un animal político que “alcanzaba el máximo potencial de su vida y de su personalidad sólo a través de la participación en los asuntos de la polis” (Heater, 1990, p.3). Dicha ciudadanía era gozada por una pequeña elite de hombres que se conocían entre sí, siendo en asamblea todos los hombres libres ciudadanos iguales, estando su vida centrada en lo acontecido en su comunidad política, y también su felicidad (Walzer, 1989, p.213-214). La ciudadanía a la que refería Aristóteles fue mutando al compás de la historia. Esta breve descripción de lo que significaba ser ciudadano en la antigüedad nos permite sentir la diferencia con lo que implica ser ciudadano hoy.

La ciudadanía cambió y devino otra con el surgimiento de “masas dotadas con derechos democráticos y debiéndole lealtad al estado nación” (Heater, 2003, p.74). El surgimiento del Estado Nación, donde resulta imposible que todos los ciudadanos conozcan a todos

sus conciudadanos, trae consigo una ciudadanía indefectiblemente distinta. Acorde a Walzer la definición neo clásica de ciudadanía contempla dos entendimientos de qué significa ser ciudadano: por un lado ser ciudadano implica una responsabilidad, una carga, ser ciudadano está en el centro de nuestras vidas. Por otro lado, se puede interpretar a la ciudadanía como un derecho o un set de derechos gozados pasivamente y en ella ser ciudadano le da marco externo a nuestra vida (1989, p.216). El primer entendimiento sobre la ciudadanía neo clásica es más intenso, cercano a la antigüedad, y en el segundo la vivencia de la ciudadanía se relaja, se aleja del centro de la vida del hombre.

La definición fundante de ciudadanía de alcance citadino y la ciudadanía del Estado Nación dialogan hoy con una apelación reiterada sobre la importancia de ser “ciudadanos globales”. La pandemia del COVID 19 no hizo más que acentuar este discurso. Sin embargo aunque se declame dicha ciudadanía global y a pesar de que la idea fue formulada por primera vez por los antiguos estoicos (Heater, 2003, p.204) no existe un organismo o entidad que otorgue y garantice derechos globales. Citando a Heater nuevamente “no hay un Estado Mundial; ergo no puede haber ciudadanos mundiales” (p-204). Continúa siendo el Estado Nación “en donde los individuos pueden ejercer derechos fundamentales en las democracias representativas occidentales: los derechos políticos, y para ello es condición sine qua non ser miembro formal de una Nación, o sea, ser ciudadano” (Astiz, 2007, p.10).

Con el objetivo de obrar pasos intermedios consideramos interesante volver a Thomas Marshall, sociólogo que en 1950 propone dividir, partiendo de la experiencia británica, al desenvolvimiento de la ciudadanía en tres elementos correlacionados con tres derechos y tres tipos de instituciones que se desarrollan en siglos consecutivos. Continúa siendo un buen primer acercamiento porque evidencia lo ligado que están los Derechos Humanos con la Ciudadanía.

El primer elemento que llama Civil se encuentra ligado a las libertades individuales (de la persona, de expresión, de pensamiento y de religión, de propiedad) y el derecho a la justicia, con los Tribunales como institución relacionada y correspondiéndose con el Siglo XVIII; el segundo elemento que llama Político, referido al derecho a participar que alcanza su esplendor con el sufragio en el Siglo XIX; por último el elemento Social, relacionado con derechos ligados al bienestar económico mínimo y a la seguridad. Este elemento encuentra en la Escuela y en los servicios sociales sus instituciones cercanas siendo el SXX (p.302-305) su siglo de formación. Sobre este último elemento nos

recuerda Howsbawm (1994) que si bien estamos acostumbrados al concepto de estado de bienestar es recién a partir de 1930, como consecuencia de la Gran Depresión, que comienzan a implantarse los sistemas modernos de seguridad social con la aprobación de la ley estadounidense en 1935 (p.103).

Este breve recorrido evidencia que la sucesión de derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales van ampliando el alcance del término ciudadanía hasta bien entrado el SXX, donde la ciudadanía encuentra su destino atado al desarrollo del Estado-Nación. Kymlicka y Norman en su artículo “El Retorno del Ciudadano” destacan que para Marshall la ciudadanía entonces requiere de un estado de bienestar liberal-democrático siendo esta concepción de ciudadanía como posesión de derechos conocida como “pasiva” (1996, p.5).

Los autores analizan en dicho artículo los años que van de 1950 a los 2000 y las posturas encontradas en relación al término ciudadanía. Según su análisis el interés de los teóricos políticos en relación al concepto de ciudadanía se robustece en estos 50 años producto de diferentes eventos políticos y sociales que “han mostrado que el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no depende solamente de la justicia de su estructura básica sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos” (1996, p.6).

A esta concepción de ciudadanía “pasiva” o “privada” que describíamos supra y que abogaba en la época de post guerra por una preponderancia de los derechos por sobre las obligaciones de los ciudadanos (1996, p.8) se le anteponen dos críticas. Por un lado las planteadas por la Nueva Derecha con su llamamiento a cumplir con el “ejercicio activo de las responsabilidades y virtudes ciudadanas” (1996, p.9) priorizando las responsabilidades ciudadanas por sobre los derechos de participación. Los autores mencionan que la corriente conservadora que sostenía que el estado de bienestar había “promovido la pasividad entre los pobres” (p.5) sin mejorar sus posibilidades sino perpetuando su rol clientelar es la creadora de reformas del sistema de seguridad social en Estados Unidos con Reagan e Inglaterra con Thatcher en los '80 introduciendo por ejemplo programas workfare que demandan una contraprestación laboral a cambio de beneficios sociales. Por el otro lado la izquierda si bien continuaba sosteniendo que la ciudadanía requiere primero del pleno ejercicio de los derechos sociales propone para cambiar la concepción pasiva de la ciudadanía “descentralizar y democratizar el Estado de Bienestar (...) sustituyendo los derechos de bienestar por los derechos a la participación democrática en la administración de los programas sociales” (1996, p.7-8).

La reflexión en relación al alcance o la necesaria revisión de qué entendemos por ciudadanía en las sociedades modernas imbuidas en el multiculturalismo se renueva y mantiene vivo el debate en la actualidad. Acorde a Kymlicka (2012) en muchas democracias occidentales se evidencia el llamamiento a fortalecer los lazos ciudadanos como un modo de construir “cohesión social en sociedades diversas” (p.281). Se percibe a la inmigración planteándole desafíos a la identidad ciudadana de una nación.

La presente investigación acordará con los Kymlicka y Norman en que “la ciudadanía no es simplemente un status legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades. Es también una identidad, la expresión de pertenencia a una comunidad política” (1996, p.17-18).La ciudadanía entonces es una identidad que se desenvuelve en vínculo entre el sujeto, su comunidad política y el tiempo.

En la misma línea, en Ciudadanía Multicultural (1996, P, 242), Will Kymlicka desarrolla una serie de atributos que vendrían a conformar esta concepción “adecuada” de la ciudadanía. Por la riqueza de la definición y por constituir un anclaje teórico para este escrito al cuál volveremos, citamos en extenso al autor:

“... la salud y la estabilidad de las democracias modernas no sólo depende de la justicia de sus instituciones básicas, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos; es decir, de su sentimiento de identidad y de cómo consideran a otras formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa que potencialmente pueden competir con la suya; de su capacidad de tolerar y trabajar con personas distintas de ellos; de su deseo de participar en el proceso político para promover el bien público y de aportar a las autoridades políticas responsables; de su voluntad de demostrar comedimiento y de asumir su responsabilidad personal en sus exigencias económicas, así como en las elecciones personales que afecten a su salud y al entorno; y de su sentido de justicia y de su compromiso con una distribución equitativa de los recursos (...)

A su vez, a 20 años del comienzo del SXXI no sólo la inmigración sino también la pregunta sobre las fronteras de la comunidad política, con problemas públicos globales o problemas nacionales con escala global, nos lleva a reflexionar acerca de la urgencia de asegurar el desarrollo de las cualidades y actitudes que el ciudadano/a tiene para con la humanidad, trayendo el bello concepto Tierra – Patria que inspira este capítulo. Tomemos

por caso el cambio climático que constituye una de las áreas focales de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, P. 7) y el trabajo de UNESCO. No es casualidad que, de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, seis de ellos⁴ estén íntimamente ligados al impacto de la humanidad en la tierra y los pasos necesarios que debemos dar, juntos como humanidad, para mitigar los efectos de nuestro estilo de vida. Según Kymlicka y Norman (1996) resulta más verosímil que el auge de la vida privada por sobre la vida personal tenga que ver con el enriquecimiento de la vida personal moderna en detrimento de las voces que afirman que la vida política actual es más pobre que la de los antiguos griegos. El Siglo XXI, con la amenaza del fin del mundo encarnándose en la experiencia de la pandemia, que impactó en mayor o menor medida en todos los seres humanos del planeta tierra, ¿generará un corrimiento del ciudadano-humano de vuelta volcado hacia lo público, ya no estatal, sino bien público global, producto de un entendimiento vívido sobre el destino inexorablemente común de lo que llamamos humanidad?

Según Heater la ciudadanía estuvo ligada desde siempre con la educación emergiendo ya en Grecia y floreciendo en el período clásico (Heater 2004, p.1). Al analizar la historia de la educación ciudadana el autor puntualiza que ya sea en una ciudad estado como las griegas o en una estado nación como los modernos, en un principado o en un imperio “ciudadanía fue durante la historia un status legal y político concedido por el estado al individuo y un vínculo de lealtad que el individuo adeuda al estado”. El autor, al ahondar sobre ciudadanía múltiple, profundiza que la educación ciudadana tuvo históricamente como intención inducir al individuo a ese status de ciudadano afianzando el vínculo de éste con su estado y que con el paso del tiempo, sin importar cuántos elementos nuevos se incluyeran en esta instrucción, el nexo entre el estado y el ciudadano se sostuvo. Al menos hasta el momento. Hoy Heater detecta desafíos desde “abajo” evidenciados en las demandas de las minorías y desde “arriba” con la creación de instituciones transnacionales o “por la conciencia o por la creencia en el concepto de ciudadanía mundial con un código moral que trasciende las obligaciones del estado legal y que incluso tiene pretensiones de jurídico cosmopolita e instituciones políticas” (2004, p.203).

En esta transición del término ciudadanía del SXX al SXXI se producen una serie de hechos históricos que robustecen el campo de lo “cívico” y esto tiene impacto en el modo

⁴ Objetivos de Desarrollo Sostenible: 7, 11, 12, 13, 14, 15.

en que concebimos la formación para la ciudadanía. Según Edgar Morin (1993) el SXX vio a la economía, la demografía, el desarrollo y la ecología transformarse en problemas que atañen a todas las naciones del mundo (p.71).

En el siglo XX la educación cívica se centraba en la instrucción a los ciudadanos/as para la actividad electoral convencional (Haste, 2017, p.13) dado que “la conformación y desarrollo de los sistemas educativos nacionales estuvieron ligados íntimamente a la implementación de las democracias modernas y a las exigencias de regulación impuestas por un gobierno de hombres libres” (Tiramonti, 2007, p.2).

Hoy, con problemáticas globales y con movimientos civiles dinámicos y mundiales como lo son el activismo ambiental o el feminismo en su cuarta ola signada por el surgimiento del ciberfeminismo, la participación no convencional hace surgir nuevos modos de concebir el campo de lo cívico. Si bien la Escuela no es la única organización que forma ciudadanos ni puede hacerlo sola (Labraña, Durán, 2014, p.234) ya no basta con educar para participar votando. Hoy participar también es un Twittazo.

2.- ¿Por qué la formación de ciudadanos responsables es uno de los fines de la Educación?

Al hablar de ciudadanía, podríamos preguntarnos, ¿qué tiene que ver la Escuela (también) en esto? ¿Por qué creemos que la institución escolar debe ser protagonista de la construcción de la ciudadanía de los estudiantes?.

La educación es un derecho humano fundamental consagrado en diversos instrumentos internacionales siendo el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 su principal punto de partida (Rivas, 2007, p.11). Tiene a la vez la característica particular de ser derecho habilitante de los otros derechos, es un “derecho de derechos”, una vía fundamental para acceder a otros derechos, como por ejemplo el trabajo y la seguridad social” (Rivas, 2007, p.28). También el ejercicio de nuestra ciudadanía activa es posible, en parte, gracias a la educación a la que accedemos en la escuela. Desde este punto de vista, la Escuela, por el mero hecho de educarnos ya está habilitándonos la posibilidad de ejercer nuestro derecho civil de participar plenamente en la sociedad. Por otro lado, es interés de las democracias modernas la formación de ciudadanos/as responsables y esto remite a un conjunto de competencias que es propicio fomentar y “dentro de todas las Instituciones que facilitan la adquisición y

perfeccionamiento de destrezas para la convivencia democrática, la escuela es la que puede distribuir más equitativamente en todos los ciudadanos las competencias para participar efectivamente en una democracia” (Reimers, Villega-Reimers, 2005, p.3).

De todas las instituciones la Escuela es hoy día y contra pronósticos de agoreros que anuncian su final la más eficiente transmisora de saberes. Esto se debe en parte a un doble movimiento de simultaneidad hacia adentro y hacia afuera de sí misma. Hacia afuera a través de la simultaneidad sistémica el conjunto de las instituciones escolares conforman un sistema con un único currículo común (Narodowski, 1994, p.18) con el Estado como garante de la inclusión de todos los niños, niñas y hoy día jóvenes. Hacia dentro de sí misma, a través de la instrucción simultánea con un docente enseñando a un conjunto de alumnos un mismo contenido. En este pulso adentro/afuera “la instrucción simultánea es el medio a través del cual es posible extender un currículo unificado en un sistema de simultaneidad” (Narodowski, 1994, p.14).

La Escuela y la creación durante los SXIX y XX de los sistemas educativos nacionales representan una tecnología eficiente de transmisión no sólo de saberes sino de construcción de identidades. Si bien la Escuela surge como respuesta a la necesidad de controlar el cuerpo infantil y a su vez es eficiente desde una perspectiva económica dado que “la infancia es un cuerpo carente de conocimientos y habilidades, por lo que necesita ser formada para la labor” (Narodowski, Campetella, 2016) desde una perspectiva política la Escuela como institución es efectiva constructora de ese “sentimiento de identidad nacional” al que se refería Kymlicka y Norman.

En el caso de Latinoamérica y puntualmente en Argentina en esos Siglos la diversidad cultural de los habitantes implicaba una dificultad para la construcción de la Nación Moderna (Gritz, Beech, 2014, p.15) coincidiendo varios autores en que la Escuela tuvo como objetivo la construcción de identidad nacional constituyéndose así en agente de cohesión entre poblaciones étnicas y culturalmente heterogéneas en Iberoamérica (Carretero, Kriger, 2013, p.170). En palabras de Romero, “uno de los principales propósitos de la Escuela era “hacer argentinos” al igual que en otros países se trata de hacer italianos, alemanes o chipriotas” (p.24). Generar esta relación entre ciudadanía y nación es la expectativa que se posa sobre la Escuela convirtiendo “la relación entre ciudadanía y

escuela en un vínculo complejo ya que por lo general se deposita en la institución escolar una serie de expectativas sobre la formación de ciudadanos” (Nuñez, 2013, p.115).

Como venimos subrayando en este escrito, para la consecución de la vida en democracia se requiere que sus miembros dominen habilidades y conocimientos necesarios para la participación cívica y económica, aportando de este modo a la cohesión social que es el mayor propósito social de la Escuela en una sociedad democrática moderna (Levin, 2002, p.163). Desde las últimas décadas del SXIX hasta 1960 en la época de consolidación y expansión cuantitativa de los sistemas educativos en la región el modelo de regulación curricular centralizado “buscó garantizar la enseñanza del mismo contenido a todos los estudiantes, para homogeneizar su instrucción en valores, idioma y otros conocimientos necesarios para la vida cívica” (Gritz, 2002, p. 454). Hoy día, la relación entre cohesión social y educación, nación moderna e identidad nacional continúan siendo puntos focales para la vida en democracia.

Es en la palabra democracia donde encontramos un puente entre Escuela y la ciudadanía dado que “toda forma de concebir la participación cívica y los objetivos de la educación cívica se basa en supuestos acerca de cómo funciona y debe funcionar la democracia” (Haste, 2017, p. 212). En el caso de Argentina, a partir del 1983 la democracia aparece no sólo como la herramienta principal para dirimir los cargos electorales sino que pasó a ser “la clave para un nuevo tipo de convivencia, en la que se reconoce la importancia de la diferencia y la tolerancia, valores que por primera vez se abrieron paso en el sentido común, con dificultad pero con legitimidad” (Romero, 2004, p.23).

En “What kind of Citizen?” los autores Westheimer y Kahne (2004) luego de evidenciar lo esencial que resulta la escuela para promover la democracia, ponen el acento en que la definición de qué es una sociedad democrática determina el tipo de ciudadano que los sistemas escolares buscarán formar (p.1). Es otras palabras, existe consenso por parte de los educadores en relación a la importancia de formar a buenos ciudadanos, es por eso que encontramos similitudes en las declamaciones normativas de países con culturas e historias distintas. El disenso comienza cuando intentamos ponernos de acuerdo en relación a cuál sería la curricula concreta que nos lleve a este puerto dado que el tipo de específico de cursos de acción a tomar definirá el tipo de ciudadano que emergerá. Es así como las competencias y características que definen un buen ciudadano varían con el

Estado-Nación al que nos referimos. Según Helen Haste (2017) a partir de la ampliación del campo de lo cívico que describimos supra se hizo claro que existen dos líneas discursivas en los textos sobre educación cívica, una que tiene como objetivo formar ciudadanos activos pero que no desafíen el status quo y otra donde el objetivo es generar instancias de formación de ciudadanos críticos que estén “calificados para entender el sistema a fin de poder oponerse a él, de ser necesario, y que tengan las capacidades requeridas para hacerlo” (p.16).

Por último en el SXXI encontramos otros incentivos por los cuales la escuela resulta ser un lugar central para la promoción de la democracia y la ciudadanía. Hoy (2021) más que nunca, el concepto globalización donde “lo que sucede en cualquier parte del mundo puede llegar a afectarnos de forma muy directa” (Delval, 2006, p. 91) es contundente y real. En este sentido citaremos en extenso la introducción de Eduardo Terrén en su análisis sobre la cuestión, “Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia” (2003, p. 259):

En la transición del siglo al XX al XXI, sin embargo, una serie de fenómenos ligados tanto a la globalización económica y los movimientos de población (Sassen, 2001) como a las exigencias identitarias de muy diversos grupos (Castells, 1998) están abriendo un nuevo horizonte de ciudadanía postnacional (Tambini, 2001), para el que la socialización política escolar no había sido pensada. De entre estos fenómenos, la creciente multiculturalidad de las poblaciones residentes en un mismo territorio nacional es quizá uno de los elementos que más claramente obliga a reflexionar sobre la necesidad de forjar una nueva concepción de la ciudadanía capaz de suministrar un nuevo proyecto de derechos, participación y pertenencia.

Si hacemos zoom a la región latinoamericana podemos analizar los resultados de IEA “Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana” (ICCS 2016 seguimiento de edición 2009) que dan cuenta del bajo desempeño de los 5 países participantes⁵ de la muestra de los 24 a nivel mundial (Asia, América y Europa). Si bien el bajo desempeño siempre es alarmante, el dato que consideramos pertinente traer para continuar reforzando

⁵ Perú, República Dominicana, Chile, Colombia y México.

en relación a la importancia de la formación ciudadana y la promoción de la democracia es el siguiente: acorde al estudio en promedio en los 5 países los estudiantes están de acuerdo en que la ley y la seguridad (69%) y beneficios económicos (65%) son aceptables justificaciones para sostener gobiernos dictatoriales. Esta información debe representar una alarma para un continente demasiado acostumbrado a las interrupciones de su joven vida democrática. El estudio puntualiza diferencias, advirtiendo que la proporción de estudiantes que sostienen estas ideas es inferior en Chile y superior en Perú. Un último dato que advierte y refuerza la importancia de la formación cívica: el porcentaje de alumnos/as que justifican los regímenes dictatoriales es mayor a menor conocimiento cívico. Aun así, advierte el estudio, la mayoría de los estudiantes concuerdan con ambas justificaciones como válidas para un régimen dictatorial.

Ante estos desafíos, que sólo tienden a crecer y complejizarse, las implicancias de este contexto impactan de lleno al plano educativo planteándole una doble exigencia que puede resultar contradictoria. Por un lado deberá transmitir un volumen cada vez mayor de conocimientos y por el otro deberá generar orientaciones para que los estudiantes no naufraguen en el mar de información (Delors, 1994, p.1). Los cuatro pilares de la educación planteados por Delors configuran uno de los posibles mapas de navegación para avanzar en este contexto: “Aprender a conocer es decir adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer para poder influir en el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1994, p.1).

Nuestro destino como especie está interconectados más allá de las identidades nacionales, con poblaciones multiculturales como menciona Terrén (2003, p. 259): Aprender a vivir juntos, cooperar y participar es indispensable para la supervivencia en la tierra. La enseñanza y el aprendizaje sobre la incidencia y la responsabilidad que tenemos los ciudadanos/as en relación a nuestros actos, ya sea en clave de educación para el desarrollo sostenible, educación para la ciudadanía mundial o ciudadanía responsable, hoy resultan vitales para la humanidad.

3.- ¿Y ayer?

La educación ciudadana peina sus canas. Como mencionábamos al inicio el término ciudadano se remonta a la antigüedad y con él también la educación para la ciudadanía.

Acorde a Heater (2004) apareció durante la época arcaica y floreció en la época clásica en la cual “tanto la pedagogía como las actividades literarias eran ocasionadas por el desarrollo del status de ciudadano: individuos necesitando aprender cómo actuar en calidad de ciudadano” (p.10).

A continuación realizaremos una breve evolución histórica de la educación cívica argentina que nos permita contextualizar el mapa actual de la disciplina. Esta es una temática amplia que si bien excede el objetivo de la presente investigación resulta fundamental para entender el recorrido que configuró el escenario actual. Es por eso que decidimos sintetizar hitos de la asignatura escolar hasta 1983 y hacer foco en dos decisiones de política educativa que impactaron al civismo escolar: por un lado, la Reforma alfonsinista de 1983 y la Ley Nacional de Educación. La información sobre la Ley Nacional de Educación que actualmente gobierna el sistema educativo se abordará en el próximo capítulo.

Luis Alberto Romero analiza tres disciplinas, a saber, Historia, Geografía y Civismo por ser las que más correlación tienen con la construcción del sentido de pertenencia a una Nación común (p.20). Advierte el autor que el caso del Civismo es particular dado que sus ideas no llegaron a consolidarse unívocamente: el constitucionalismo liberal y la concepción de la sociedad y el estado del catolicismo tomista no “llegan a conformar un sentido común y consistente” dado que en esta asignatura se “muestra con claridad algo que, más veladamente, también se advierte en Geografía e Historia: las ideas y las creencias de raíz científica se despliegan a lo largo de un proceso histórico conflictivo, en que cada avatar agrega una huella, una marca” (p.22). Es así como en Argentina a la disciplina Civismo la hemos llamado de diferentes modos: Cultura Ciudadana (1952-55), Educación Democrática (1956-1973), Estudios de la Realidad Social Argentina (1973-1976), Formación Cívica (1976-1978), Formación Moral y Cívica (1979-1983) y Educación Cívica desde 1983 (Romero, 2004, p.28). Esos cambios de nomenclatura dan cuenta de la correlación entre lo que un gobierno considera pertinente enseñar en un momento en el tiempo, es decir, para construir un tipo de ciudadano. Según Romero los contenidos de la disciplina civismo y sus variaciones:

“tienen dos funciones diferenciadas: en primer lugar buscan instruir a los alumnos en los principales componentes del sistema institucional y jurídico del estado, como la Constitución, las formas de gobierno y demás. (...) En segundo lugar, incluyen un conjunto de contenidos, más variado y menos específico, en

parte prescripto por el Ministerio de Educación, a través de políticas cambiantes, y en parte introducidos por los autores de los manuales; ellos corresponden al propósito de hacer del alumno un “argentino ideal” (Romero, 2004, p.124).

La definición de qué es el argentino ideal varió con cada gobierno y estos vaivenes tuvieron consecuencias en relación a la definición de la disciplina. En un extenso estudio con coordinación de Verónica Batiuk un grupo de investigadores de CIPPEC (2008) revisita la enseñanza de ciudadanía y derechos humanos en la educación secundaria del sistema educativo argentino en los 25 años posteriores a la restauración democrática. El informe devela una “situación de orfandad alarmante respecto del lugar que ocupa la formación ciudadana en las instituciones educativas” y “una precariedad epistemológica de la materia como consecuencia de la ausencia de un acuerdo sobre su definición”(Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento [CIPPEC], 2008, p. 7).

La primera parada de nuestro análisis corresponde a la transición entre Formación Moral y Cívica a Educación Cívica producto de la reforma de los contenidos de la materia propuesta y llevada adelante durante el Gobierno de Alfonsín. En línea con el renovado interés en la educación cívica que se evidenciaba en la región “debido a una serie de factores tales como el establecimiento o el restablecimiento de la democracia en Europa del Este y en América Latina, así como también se percibió un “déficit democrático”, especialmente en los jóvenes, en países caracterizados como democracias bien establecidas” (Torney-Purta, Amadeo, 2004, p.4) se lleva adelante la reforma del Programa. Acorde a Becerra (2016) la reforma significó un cambio de nombre, de contenidos y también un “primer avance por modernizar la escuela secundaria adecuándola a tiempos políticos que demandaban el reemplazo de la fuerza por la palabra” (p.13).

La reforma también es coetánea con al retorno democrático. Guillermina Tiramonti analiza la relación entre educación y democracia en los 20 años posteriores a dicho retorno encontrando tres periodos. El primero, correspondiente al alfonsinismo que estamos analizando estuvo

“caracterizado por una hegemonía política que se resuelve en la antinomia autoritarismo-democracia, dos términos con los que se delimita un pasado que se quiere abandonar y un futuro que se considera deseable” (...). Así, se denominó

“transición democrática” a ese movimiento tempo-espacial de cambio político entre un punto de partida (el autoritarismo) y un punto de llegada (la democracia)” (Tiramoniti, 2007, p.1).

Con la Ley de Educación Federal (LFE) de 1993, la segunda política educativa que analizaremos, llegó la Educación General Básica (EGB) y la Educación Polimodal. Una particularidad de esta Ley fue la dispar implementación (algunas jurisdicciones adoptaron EGB y otras no) que también impactó en el espacio curricular. Esta disparidad se evidencia al analizar los CBC, hubo jurisdicciones

“que enfatizaron mucho más la formación ética del sujeto (por ejemplo, La Pampa y de Salta en EGB 3), otras en las que el discurso tiene más vinculación con la formación ciudadana (por ejemplo, Chaco en EGB 3), y otras jurisdicciones que intentan un equilibrio entre ambas (por ejemplo, Córdoba en el Ciclo Básico Unificado –equivalente a EGB 3- y Entre Ríos en EGB 3).” (CIPPEC, 2008: 48).

Nos detendremos en esta Ley dado que los entrevistados adultos de la presente investigación fueron educados bajo el imperio de esta norma. También coincide temporalmente con el comienzo del Modelo de Naciones Unidas de Asociación Conciencia en Argentina en 1994.

Con el objetivo de comprender el ideal concepto de ciudadano ideal presupuesto en la LEF, Astiz (2007) evalúa los contenidos básicos de las materias Formación Ética y Ciudadana (FEC) y Ciencias Sociales (CS). Al igual que Romero con Geografía, Historia y Civismo, la autora asume que en estas asignaturas se tratarán los conceptos y estándares que explicitan las características del ciudadano ideal. Concluye que en general, tanto la LEF, los contenidos básicos comunes de CS y FEC definen al ciudadano siguiendo las tendencias mundiales “como miembro de la comunidad argentina pero también del mundo” (p.16). Su análisis de los contenidos y también de los libros de texto en boga en esa época advierten que “se enfatizan los conceptos asociados a una ciudadanía más tradicional en detrimento de ideas universales de igualdad y justicia social” (p.17).

En consonancia con esta definición de ciudadano “argentino pero también del mundo” Tiramonti (2007) señala que a tono con el discurso educativo de los ’90:

“la ciudadanía pasó a adjetivarse como “moderna” y a definirse en relación con dos dimensiones: la incorporación de nuevas tecnologías para acceder al conocimiento y la información y el manejo de lenguas extranjeras para comunicarse en el mundo globalizado. En esta definición de ciudadanía hay una modificación del espacio de referencia: este deja de ser nacional y pasa a ser “el mundo globalizado”.

La autora menciona “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad” producido por CEPAL / UNESCO en 1992 como el documento que aportó buena parte del discurso educativo de estos años. En el documento se hace mención a las nuevas demandas de democratización en América Latina y el Caribe a tono con las tensiones que la “revolución tecnológica” traía aparejada. Tomando en consideración el discurso educativo que menciona Tiramonti puede verse la coherencia de la aparición del Modelo de Naciones Unidas, simulación que si bien era añeja en Estados Unidos, arriba a Argentina en un clima de época que pondera “el mundo globalizado”.

4.- Una aptitud (normativa): la Ciudadanía Responsable

En la actualidad, desde el plano normativo, acorde al artículo N°3 de la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006, la educación se constituye en prioridad y política de estado para construir “una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. A su vez, es fin y objetivo de la política educativa nacional la construcción de una ciudadanía responsable, tanto en el ciclo primario, donde se espera que ésta habilite para “para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (ART 27, INC H) como en el ciclo secundario (ART. 30) en cuyos fines el ejercicio pleno de la ciudadanía pero sobre todo la formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse “como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos,

rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural” se encuentran comprendidos. Acorde a Nuñez y Fuentes (2015, p.351) la formación de la ciudadanía en Argentina adquirió en la década del 2000 al 2010 nuevos sentidos producto por un lado de la masificación del nivel con la inclusión de sectores y por la “consolidación de un entramado legislativo que enuncia los derechos de los y las jóvenes muchos referidos a la educación o planteando su concreción en el espacio escolar”.

No ha de extrañar entonces que la mención en relación a la construcción de la ciudadanía se repite, nombrada de diferentes modos, en los marcos normativos de distintos distritos del país y de diferentes niveles. Debido a que el tipo de proyecto educativo que elegimos analizar en este trabajo se centra en experiencias con jóvenes de secundario el recorrido a continuación hace foco en ese nivel. A su vez se analizarán las normativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires por ser al momento los distritos que cuentan con los modelos Uniendo Metas más numerosos y concurridos.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sostiene en la Nueva Escuela Secundaria tiene ocho aptitudes del perfil del egresado, es decir, ocho objetivos troncales o metas que todos los egresados del nivel secundario deben alcanzar (NES, P.76) a saber: comunicación; pensamiento crítico; iniciativa y creatividad; análisis y comprensión de la información; resolución de problemas y conflictos; interacción social, trabajo colaborativo; ciudadanía responsable; valoración del arte; cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo personal. En relación a la ciudadanía responsable, es aquella “aptitud para ejercer la ciudadanía como una práctica social fundada en el reconocimiento de la persona como sujeto de derechos y obligaciones y del Estado como responsable de su efectiva vigencia” (P.80). Se espera que los estudiantes conozcan sus derechos y obligaciones, que puedan identificar situaciones de vulneración de estos derechos, que respeten la interculturalidad y la diversidad, y que puedan comprender el daño ecológico propiciando acciones responsables para subsanarlo. En este sentido entonces la NES reconoce a la ciudadanía responsable como aptitud y determina una asignatura, Formación Ética y Ciudadana cuyos contenidos van complejizándose a lo largo de cuatro años⁶. Advierte ya el documento el peligro de convertir dicha asignatura en una clase de historia.

⁶ Los contenidos se organizan en ejes temáticos que se complejizan a través de los cuatro años del trayecto. Cada uno de estos ejes reúne temáticas nodales, tales como Participación, Gobierno y Estado,

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, el último Marco Curricular Referencial del año 2019 incluye cuatro temas transversales: formación ciudadana, educación inclusiva, educación sexual integral y tecnología educativa. Cuando refieren a transversalidad aclara el documento que estos temas, si bien son objeto de una disciplina del saber específica, por sus características “atravesan todas las áreas y todas las actividades que se desarrollan en la escuela; su abordaje no se circunscribe a una disciplina o a un conjunto de disciplinas” (Marco Curricular Conceptual, P.15). El proceso de enseñanza está pensado a través de la puesta en marcha de proyectos formativos y el diseño curricular de la Escuela secundaria contempla la materia Construcción de Ciudadanía, de carácter obligatorio, que tiene como metodología el diseño, implementación y evaluación de un proyecto generado por los alumnos/as. Dentro del entramado legislativo que mencionamos supra, la materia Construcción de Ciudadanía es mencionada por Nuñez (2013, p.57) como una de las iniciativas que, junto con la creación del Observatorio Nacional de Violencia Escolar, el Programa de Mediación y Convivencia Escolar y el incentivo hacia la consolidación o la constitución de centros de estudiantes, forman un conjunto de esfuerzos estatales que “pretenden incidir en la formación de ciudadanía” de las nuevas generaciones” (Nuñez, 2013, p.57). Acorde a su diseño curricular la materia es fruto de la experiencia que “desde hace años vienen realizando muchos docentes, alumnos e instituciones del sistema educativo provincial. Prácticas pedagógicas que apostaron a la potencialidad del trabajo conjunto, al respeto por los saberes de las comunidades, a que las y los adolescentes y jóvenes pueden hacer y quieren aprender, y que los docentes pueden y quieren enseñar” (2007, p.21).

Las declamaciones de importancia de las leyes en general y la educativa en particular en torno al ejercicio de la ciudadanía no es sólo un hecho que se evidencia en la legislatura argentina. Si tomamos por caso la Ley orgánica de Educación de España, la Ley General de Educación de la República Oriental del Uruguay o la Ley General de Educación de Colombia encontramos menciones similares en relación a la importancia del ejercicio de la ciudadanía democrática, ciudadanía responsable o participación ciudadana (preámbulo, ART. 3 y ART. 37 respectivamente).

De hecho, la mención a la ciudadanía responsable y a la sostenibilidad de las acciones que llevamos adelante los ciudadanos sigue viva y sigue siendo declamada nacional y

Igualdad y diferencias, Cuidado de uno mismo y de los otros y Derechos, los que se despliegan en cada año con niveles crecientes de complejidad.

globalmente. La educación de calidad representa el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 liderado por Unesco. Dentro de las metas específicas de este ODS, la 4.7 define el continente global de lo que venimos denominando ciudadanía responsable:

4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios

La declaración de Incheon, producto del Foro Mundial sobre Educación de 2015 también declama a la educación para el desarrollo sostenible y a la educación para la ciudadanía mundial como dos aspectos claves de la educación de calidad resaltando la formación en derechos humanos.

Cómo pasar de la declamación al acto, del artículo a la competencia, “como traducir los compromisos mundiales en medidas prácticas (Unesco)” no sólo habla de la eficacia del sistema sino que, en el asunto que nos compete, define el tipo de ciudadano que prescribimos conseguir. La inclusión de materias o meros retoques en la legislación (Delval, 2006, p.12) por sí solos no podrán dar cuenta de tamaños fines en torno a la formación y al ejercicio de la ciudadanía, sobre todo si tomamos en cuenta al igual que el autor el espectacular aumento de los contenidos escolares en el SXX (p.21) y la demanda que recibe la institución escolar por formar a los estudiantes para las necesidades presentes y futuras. En este sentido este trabajo pretende explorar si proyectos educativos extra curriculares desarrollados por sociedad civil, como el que analizaremos en la etapa exploratoria, generan un aporte significativo y específico a tamaña labor que debe afrontar la Escuela.

5.- Competencias, habilidades, atributos cívicos: pero ¿cuáles?

Ahora bien, ponernos de acuerdo en relación al rol de la Escuela en la construcción de ciudadanía responsable es sólo parte del camino. Podríamos decir, parafraseando a Vidal (2007, p.1). , que con el concepto de ciudadanía responsable en educación ocurre algo

similar que con el término calidad: funciona como un significante, pudiendo tener varios significados.

¿Debería la Escuela trabajar por la construcción de una ciudadanía responsable implicando esta un sujeto que cumpla con sus deberes cívicos y respete las leyes? O debería ir un poco más allá y generar espacios de formación para la convivencia pacífica y sentido de pertenencia a una humanidad común, el pensamiento crítico, aprender y poner en práctica valores, es decir, contar con herramientas para enfrentar críticamente al mismo Estado- Nación que en su rol de proveedor de educación lo formó para ser crítico?

Con el objetivo de conocer diferentes cualidades e ir llenando de sentido el concepto, a continuación mapearemos algunas de las renombradas definiciones en relación a competencias y habilidades cívicas y explicitaremos cuál guio como marco la investigación realizada.

Para Helen Haste (2017, p.160) competencia refieren al uso eficaz y adaptable de herramientas, destacando la autora cinco competencias relacionadas con diferentes ámbitos: gestionar la ambigüedad y la incertidumbre; manejar el cambio tecnológico; tener agencia y responsabilidad; encontrar y sostener la comunidad y encauzar la emoción, siendo las cuatro primeras de relevancia para la educación cívica.

Decidimos comenzar con el territorio delineado por Unesco en “Educación para la Ciudadanía Mundial – Temas y Objetivos de Aprendizaje” (en adelante ECM). En el informe, Unesco detalla que el cognitivo, el socioemocional y el conductual son los tres ámbitos del aprendizaje en los cuáles se basa la ECM. A su vez, estos ámbitos se corresponden a los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (p.22). La guía refiere a una serie de resultados clave de aprendizaje en relación a los tres ámbitos mencionados, a saber:

- 1.- En un nivel cognitivo los educandos aprenden a conocer y comprender los problemas locales, nacionales y mundiales, así como las interrelaciones e interdependencia de los diferentes países y grupos de población; adquieren capacidades de reflexión y análisis críticos.

- 2.- En un nivel socioemocional los educandos experimentan un sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, sobre la base de los

derechos humanos; adquieren actitudes de empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad.

3.- En un nivel conductual los educandos actúan de manera eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial, con miras a un mundo más pacífico y sostenible; desarrollan la motivación y la voluntad para emprender la acción necesaria.

Enumeramos en extenso dado que haremos mención, en el análisis de los resultados de la investigación, a ciertos hallazgos que se correlacionan con los resultados buscados por la ECM.

Con el objetivo de entender mejor cuál es la especificidad propia de las competencias cívicas y poder delinear el camino de la investigación, utilizamos para la confección de los cuestionarios la siguiente definición de competencia cívica provista por Helen Haste. La misma contempla cuatro categorías de habilidades y competencias necesarias para un ciudadano eficaz, a saber:

1.- La comprensión y el conocimiento cívico que marcha en paralelo con el desarrollo del pensamiento conceptual (Barret 2007). El conocimiento y la comprensión conceptual consiste en “saber qué” (Haste, 2017, p.216).

2.- Las habilidades cívicas que son procedimentales, es decir, “saber cómo”. La autora utiliza la clasificación de Fine, Bermúdez y Barr (2007) que subdivide esta categoría en:

Habilidades cognitivas: Considerar diferentes perspectivas, interpretar la comunicación política, fundamentar la posición adoptada con pruebas y argumentos;

Habilidades Participativas: Trabajar con otros, construir coaliciones, negociar diferencias y manejar conflictos

Habilidades para la comunicación: Hablar en público, peticionar, movilizarte, recaudar fondos, dirigir reuniones

3.- La terca categoría son los valores, la motivación y la identidad cívicos que predisponen a participar con eficacia en las prácticas democráticas.

4.- Por último, la acción o participación cívica dado que “mucho antes de convertirse en ciudadanos políticos los jóvenes interactúan en una variedad de entornos cívicos que les brindan oportunidades de adquirir un aprendizaje relevante, significativo y apropiado para su edad” (Haste, 2017, P. 219). En este sentido exploramos en la entrevista si los ex modelistas consideraban que su participación en el modelo había influenciado su decisión

de seguir involucrado con Asociación Conciencia como voluntario/a o desarrollar su participación cívica de algún otro modo.

Uno tras otro, los poetas compararon al mundo con un escenario donde cada uno desempeña o juega su papel. Parece reconocerse así, sin ambages, el carácter lúdico de la vida.

J. Huizinga – Homo Ludens

Capítulo II: Modelo

1.- Actividad extra curricular: Un mundo de Libertades

Las actividades extra curriculares son todas las actividades que una institución educativa oferta a sus alumnos/as y no forman parte del currículo obligatorio prescripto. El Modelo de Naciones Unidas configura una de las tantas actividades extra curriculares que las Escuelas tienen y es por eso que nos detendremos a analizar de qué va el universo de lo extraescolar, comenzando por una revisión del Marco Regulatorio de dichos espacios para el caso argentino.

Acorde a la Ley Nacional de Educación (ART. 32) es el Consejo Federal de Educación (CFE) el que deberá fijar las disposiciones necesarias para que las jurisdicciones creen espacios extracurriculares, es decir, fuera de los días y horarios de actividad escolar. En la Resolución N° 84/09 CFE aprobó el documento “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” mediante el cual se establecen las orientaciones para la Educación Secundaria orientada. En ella se menciona: “Como parte integrante de la Educación Secundaria Orientada, las instituciones de Nivel Secundario organizarán y ofrecerán a sus estudiantes cursos de formación complementaria estructurados a partir de diferentes ámbitos educativos formales y/o no formales, escolares y/o extraescolares: ámbitos del hacer comunitario, de la producción cultural, artística, académica, de la inserción laboral o del empleo, entre otros posibles”. A continuación el ART. 68 establece que esta formación será electiva para los estudiantes y que “Por sus características y particularidades brindará a los estudiantes la oportunidad de acceder a propuestas formativas que complementan y enriquecen su educación secundaria, en la propia institución o en otras instituciones, organizaciones u organismos con los cuales la escuela

haya establecido un nexo institucional formal”. En relación a las temáticas, carga horaria y definiciones sobre la oferta se establece que se definirán por acuerdo a futuro.

Con el objetivo de comprender el marco regulatorio que ampara las actividades extraescolares se llevó adelante una revisión de las resoluciones del CFE. Por ejemplo en la resolución N° 268/15 donde se aprueban los marcos de referencia para diferentes orientaciones, entre ellas Educación Secundaria Orientada Bachiller en Turismo, en el Marco de Referencia para dicha orientación donde se menciona como estrategia la implementación de “trabajos grupales e individuales en contextos áulicos, y extra-áulicos, la resolución de problemas, el estudio de casos, el desarrollo de roll playing, la implementación de debates, foros y el desarrollo de autoevaluaciones y evaluaciones conjuntas que promuevan la mirada global del proceso y propicien la metacognición”.

2.- Entre la tradición y la innovación: Un Juego

Las simulaciones, los juegos de roles, los debates, el aprendizaje y servicio o los estudios de casos constituyen estrategias didácticas valiosas para la enseñanza y el aprendizaje de diferentes tipos de contenidos escolares. En el caso de las simulaciones son utilizadas en contexto universitario y también para la capacitación profesional (Braslavsky, Acosta, 2006, p.10) dado que el aprendizaje de los adultos es mayor cuando se usan procesos cognitivos divergentes y cuando se procesa el material de aprendizaje por medio de distintos canales. De hecho algunos de los artículos consultados en relación al valor de las simulaciones provienen de la posibilidad de implementar juegos de roles a partir de la reforma (conocida como Proceso de Bolonia) motivada por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior que busca una enseñanza más participativa y activa por parte del alumnado (Berdud, 2017, p.2; Journoud, Lanzaluz, 2018, p.1).

Estas metodologías no son novedosas. Un ejemplo de la antigüedad de la simulación como herramienta de aprendizaje y evaluación viene del ejército prusiano que a través del juego de simulación militar *Kriegsspiel* en el SXIX reclutaba e instruían oficiales para ganar la guerra contra Francia (Brynen, 2015, p.16; Journoud, Landaluze, 2018, p.180). Cuando nos referimos a juego de roles o simulación en educación encontramos que existe variada bibliografía al respecto y que el uso que se le da en el pasado al término simulación o juego de roles en educación no es muy preciso (Shaw, 2010, p.2). Nos tomaremos las siguientes líneas para repasar el continente de las simulaciones / juego de roles.

Estas estrategias forman parte de lo que se conoce como aprendizaje basado en la experiencia / learning by doing también denominadas metodologías activas. Consideramos importante detenernos en John Dewey dado que el psicólogo, filósofo, pedagogo estadounidense representa aún referencia ineludible al trabajar temáticas relacionadas no sólo con la educación en democracia sino, lo que en éste capítulo trabajaremos en profundidad, la importancia de la experiencia en el aprendizaje. Acorde al pragmático instrumentalista Dewey el ser humano aprende a través de la experiencia mediante la educación basada en la acción (learning by doing). La idea central de su activismo, y que tiene reverberancias en el tipo de simulación que nos convoca, es el estrecho contacto que debería tener la educación con la experiencia personal, implicando que “el ser humano aprende en la interacción con su ambiente a partir de su capacidad de adaptación funcional, a través del ensayo y el error” (Ruiz, 2013, p.108). El MNU, como cualquier simulación, implica una decisión por parte de la Escuela que elije favorecer “el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos” (Ruiz, 2013, p.108) como los que se le presentan a los estudiantes, por ejemplo, en la simulación del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas. Además de las simulaciones podemos mencionar al aprendizaje basado en problemas, el método de caso, el aprendizaje cooperativo o aprendizaje y servicio, la instrucción entre pares, la resolución de problemas y la clase invertida (Journoud, Landaluze, 2018, p.179) dentro del continente de aprendizajes basados en la experiencia.

Ahora, si bien es claro que el MNU es una estrategia didáctica que constituye un aprendizaje basado en la experiencia, no es tan claro si existe o no una diferencia entre denominarla simulación o juego de roles. Para zanjar la discusión seguiremos a los autores Journoud y Landaluze que explican que si bien hay en la literatura publicaciones en donde se hacen distinciones entre los términos en virtud de mayor o menor rigidez de las instrucciones y las informaciones provistas a los participantes sobre los roles que deben cumplir o del tipo de desarrollo y final (abierto o cerrado) resulta difícil distinguir estas características en la experiencia situada (p.180). Por ese motivo, utilizaremos juego de roles y simulación de forma indistinta.

En relación a las simulaciones una de las discusiones o alertas que se reiteran en la bibliografía es cuál es su verdadero potencial. Journoud y Landaluze advierten que “en ocasiones la narración de las experiencias que aparecen en la literatura pedagógica sobre esta metodología activa, en su intento por destacar las bondades de la simulación, adolece

de espíritu (auto) crítico y tiene una naturaleza defensiva de la herramienta que ensalza sus beneficios y minimiza las dificultades” (p.182). Shaw realiza una revisión de la literatura que se dedicó a estudiar el valor pedagógico de las simulaciones y salda la discusión proponiendo dejar de tironear entre qué es mejor (si una clase tradicional o una metodología activa) y proponiendo reconocer que el juego de roles es una herramienta más que puede promover el aprendizaje de los estudiantes (2010, p.2). De este artículo hemos recuperado una sistematización de seis categorías elaborada por Greenblat que aglutina una extensa lista de potenciales beneficios declamados por los estudiantes participantes de simulaciones. Considerando que la presente investigación trabajó sobre “claims” o declamaciones de ex modelistas, docentes y actuales modelistas, encontramos beneficioso para el posterior análisis de la información el detalle de la sistematización de Greenblat que, traducido del inglés, citaremos a continuación (Shaw, 2010):

1.- “Las simulaciones pueden promover el aprendizaje cognitivo. (...) Los participantes pueden hacerse de información fáctica, ejemplos concretos o conceptos abstractos, habilidades analíticas, experiencia procedimental y habilidades para la toma de decisiones (...) proveyendo a los estudiantes con un entendimiento profundo de diferentes perspectivas” (p.3)

2.- “Pueden producir aprendizaje afectivo. Esto puede producir cambios de perspectivas y orientaciones (...) creciente empatía en relación a los demás y mayor entendimiento sobre los desafíos que enfrentan otras personas. También puede conducir a mayor compromiso cívico.” (p.3)

3.- “La tercera categoría incluye declamaciones sobre como las simulaciones pueden realzar el interés de un estudiante en relación al contenido o área de estudio de la simulación provocando por ejemplo cambios en la elección de la carrera universitaria.” (p.3)

4.- “La cuarta categoría incluye declamaciones en relación a que las simulaciones pueden tener beneficios de enseñanza de largo tiempo estimulando preguntas más sofisticadas y relevantes en relación al mundo real. Algunos estudios afirman que se promueve la generación de mayor retención de los materiales enseñados. Sin embargo, se aclara que son pocos estudios se dedicaron a analizar esta variable.” (p.3). En el caso del presente estudio utilizaremos esta cuarta categoría para analizar el fenómeno de la (buena o mucha) memoria en el relato de los entrevistados adultos, ya sean ellos docentes o ex modelistas.

5.- “La quinta categoría incluye declamaciones en relación a que los participantes en las simulaciones pueden ganar incremento de conciencia de sí mismo y sentido de la eficacia.” (p.3)

6.- La última categoría indica que las simulaciones pueden “promover la relación entre el estudiante y su docente dado que se aprende en un ambiente más relajado y el intercambio de ideas puede ocurrir” (p4). Shaw aclara que en la revisión de la literatura no existen muchas declamaciones relacionadas a la sexta categoría. Al igual que con la cuarta categoría, el presente estudio encontró indicios de una mejora en la relación docente-alumno,

Por último, consideramos importante agregar que las simulaciones también son estrategias valiosas para aprender y enseñar herramientas ligadas a la comunicación o al manejo de conflictos (Braslavsky, Acosta,2006, p.11).

Homo Ludus

Las exigencias de un contexto desafiante en múltiples sentidos como el que estamos experimentando en el SXXI genera demandas a la pedagogía y a la educación en su conjunto. El objetivo de formar a los futuros ciudadanos/as para que puedan resolver problemas complejos e incluso problemas que aún no se han manifestado asociados a vivir en un mundo interconectado (Crowell, 2009) genera demandas de mayor atención al desarrollo de habilidades que puedan responder a un mundo en constante y rápido cambio. A su vez la intención de sostener el interés, el compromiso y la motivación del alumnado multiplican la demanda de “nuevas” estrategias que generen instancias de enseñanza y aprendizaje.

Producto de este contexto el juego como estrategia o herramienta didáctica está recibiendo más y más atención con la incorporación y la masificación de los juegos en línea, el intento de gamificar la educación o ludificación como concepto de moda. La acogida del juego al mundo académico “está haciendo que los desarrolladores respondan con juegos expresamente diseñados para apoyar el aprendizaje inmersivo y experiencial.” (Agredal, Ortíz-Colón, & Jordán, 2018, pág. 2). El terreno que se abre es inmenso. Desde iniciativas privadas hasta colaboraciones entre agencias internacionales y gobiernos locales, las posibilidades que la cruza entre la educación y los juegos en línea o videojuegos están construyendo demandarán sin dudas nuestra atención hoy y en el futuro. La “base” de la inversión de tiempo y de recursos en el desarrollo de dichos

dispositivos es que los juegos no sólo son divertidos, sino sobre todo educativos, generando posibilidades de incorporar conocimiento y desarrollar habilidades en línea sosteniendo el interés del educando que recibe reconocimiento jugando, dado que “la gamificación hace más frecuente la obtención de recompensas” (Agredal, et al., 2018, p.6).

Si bien entendemos la fascinación que las potencialidades de hibridar juego y educación tiene, e incluso el magnetismo que genera el nuevo mercado educativo que abren con la posibilidad de generar un producto educativo determinado para cada necesidad curricular, consideramos importante mencionar que el juego en la educación no es novedad. Johan Huizinga es un lingüista e historiador del SXX continúa siendo referencia cuando mencionamos la palabra juego y forma parte de los autores que han ido construyendo las bases conceptuales y filosóficas de la corriente pedagógica que defiende las bondades del juego en educación (Berdud, 2017, p.2). Ya en 1938 defendió al juego como esencial en la vida del hombre y dedicó parte de su vida académica en explorar e intentar demostrar como el “juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura” (Huizinga, 1938, p.17). Continúa el autor desarrollando las características del juego. En primer lugar el juego es libre, es libertad; el juego no es la vida propiamente dicha, el juego es un “como si” o “este algo que no pertenece a la vida corriente” y la satisfacción proviene con su propia práctica. En tercer lugar destaca que se juega dentro de determinados límites de tiempo y espacio. El juego como “intermezzo de la vida cotidiana” (Huizinga, 1938, p.22) es una de las menciones que hacen los entrevistados en relación a la chispa que la participación en el modelo le agregaba al día a día. Nada es original, y está bien. Si bien como venimos repitiendo las simulaciones no son novedad, sí son un juego. Juego donde se generan instancias de trabajo cooperativo y también de competencia o reconocimiento por la labor realizada. Juego como intermezzo de la vida.

3.- ¿A qué estamos jugando?

Existe consenso, como destacamos en el capítulo anterior, en que la promoción de la democracia es propicia para las sociedades occidentales y que dentro de las Instituciones que pueden llevar adelante esta función es la Escuela la que cuenta con mayor capilaridad para alcanzar a todos y a todas. Ahora bien, como esbozamos anteriormente, la discusión en relación a qué tipo de ciudadano/a prescribimos conseguir guarda tensiones que consideramos pertinentes analizar. Las palabras se repiten: ciudadanía responsable, democracia, derechos humanos, igualdad, justicia, paz, bien común. Sin embargo, qué

queremos decir con cada una de ellas guarda relación con cada país, cada Gobierno, cada momento histórico. Adicionalmente, la definición de cómo es o debería ser un buen ciudadano está ligada a la concepción que tengamos de lo que es o necesita una “buena” sociedad. Esto resulta de particular importancia para la presente investigación porque, en términos de educación, esta definición tiene consecuencias en relación a la curricula escolar.

Westheimer y Kahne (2004, p.1) investigan en “What kind of Citizen?” los espectros de ideas que son representados en los programas educativos sobre qué es un buen ciudadano y qué hace (o no hace) un buen ciudadano. Analizan el incremento de consultas sobre programas educativos que fortalezcan la democracia, tanto por parte tanto de educadores como de tomadores de decisión de política educativa. Ahora bien, los autores llaman a prestar atención a que por debajo de las propuestas pedagógicas ofertadas (ya sean de educación cívica o de aprendiza y servicio) subyacen diferentes creencias. Para ordenar estas diferencias configuran una clasificación de respuestas ante la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de ciudadano necesitamos para apoyar una efectiva sociedad democrática?. Alcanzan así tres definiciones:

El **ciudadano personalmente responsable**, “que actúa en su comunidad de diferentes modos por ejemplo levantando la basura, donando sangre, reciclando, obedeciendo a las leyes” (...) El tipo de programas que busca promover la ciudadanía personalmente responsable esperan contribuir a la construcción del carácter del estudiante haciendo énfasis en la honestidad, la integridad, la disciplina y el trabajo duro.” (p.3).

El **ciudadano participativo** “que participa activamente en la vida civil y social de su comunidad a nivel local y nacional. (...) Los programas educativos que enfocan en la construcción de ciudadanos participativos tienden a enseñarles sobre cómo trabaja el gobierno y otras instituciones y sobre la importancia de planificar y participar organizadamente para prestar asistencia a aquellos que lo necesiten (...)” (p.4) Los valores asociados a este tipo de programa educativo son generar relaciones, entendimiento común, confianza y compromisos colectivos.

El **ciudadano orientado a la justicia** en cambio llama “la atención a las situaciones de injusticia y sobre la importancia de perseguir objetivos sociales que sean justos. La visión del ciudadano orientado a la Justicia comparte con el ciudadano participativo un énfasis en el trabajo colectivo” (p.4). Los autores que esta perspectiva sea probablemente la

menos buscada y los programas educativos que sí la eligen buscan preparar a los estudiantes para que puedan en el futuro analizar críticamente y poder hacer algo en torno a la injusticia y los problemas sociales. Tienden menos a enfatizar “la necesidad de caridad o voluntariado como objetivos por sí mismos y sí tienden a educar sobre movimientos sociales y cómo afectar a través del cambio sistémico” (p.4).

Los autores resumen la correlación de estas tres definiciones en el siguiente ejemplo que resulta esclarecedor: los ciudadanos participativos organizan el servicio de donación de comida, los ciudadanos personalmente responsables donan comida y los ciudadanos orientados a la justicia están preguntándose por qué las personas tienen hambre y actuando en relación a lo que descubren como resultado de esa pregunta.

Westheimer y Kahne son explícitos en relación a sus predisposiciones en un segundo artículo que ahonda sobre el tema denominado “Educating the “Good” Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals”. Si bien consideran que las tres visiones tienen mérito, ven en los programas educativos con foco en formación de ciudadanos personalmente responsables el peligro de que el análisis del contexto social, político y económico no esté incluido. No encuentran inherentemente democráticos los rasgos de un ciudadano personalmente responsable (honestidad, diligencia, compasión, “buena vecindad”) y sí ven esenciales los rasgos de los ciudadanos participativos y orientados a la justicia (2004, p.3). Como resultado de su investigación concluyen que la definición sobre qué es un buen ciudadano no es producto de la arbitrariedad sino de elecciones políticas que tienen consecuencias políticas. Por ejemplo los autores citan los resultados de un estudio de 1999 donde el 94% de los jóvenes de entre 15 a 24 años creían que lo más importante que podían hacer como ciudadanos es ayudar a otros (2004, p.4). Los autores advierten que sus preocupaciones en relación a la formación de ciudadanos personalmente responsables encuentran fundamentos dado que al parecer la educación cívica estaría fomentando la formación de estudiantes que consideran que la ciudadanía no requiere gobiernos democráticos, política, o proyectos colectivos.

La tensión entre lo personal y lo colectivo, lo que “yo” como ciudadana puedo (lo que se espera de mí) hacer sola y lo que debe hacer el Estado, se hace presente. La concepción de lo que debería hacer el ciudadano ordinario en relación a los problemas locales, regionales y mundiales difiere en los programas educativos y esta tensión también se ve en los marcos de referencia para la comprensión de los problemas mundiales. Vanesa Andreotti realiza una clasificación que, tomando en consideración el trabajo en el aula en

relación a problemáticas globales, amplifica el análisis crítico realizado por Kahne y Westheimer.

Andreotti (2006, P.40) comienza detallando una experiencia personal que la lleva a la reflexión. Comparte un espacio de formación con un grupo de 30 activistas jóvenes a quienes se les propone ser parte de una visualización. En la misma, se les pide imaginar una gran sala donde Nelson Mandela está por entregar el premio al Activista del Año. Ellos han sido nominados y resultan ganadores, “(Mandela) te da el micrófono. Todo el mundo está esperando que hables. Te respetan. Saben lo que hiciste. Pensá en la diferencia que hiciste a esta campaña. Pensa en todas las personas que ayudaste en África”. La autora se sorprende al ver que el grupo de activistas no encuentra problemática la visualización confirmándole a Andreotti que su principal motivo para ser entrenados para ser activistas es el reconocimiento personal, el desarrollo de competencias de liderazgo, divertirse o incluso sentirse moralmente superiores por ser responsables de “salvar el mundo” (p.40). Su preocupación en torno a la educación para la ciudadanía global es que si promovemos una “misión civilizadora” cuyo slogan sea que la próxima generación tiene la carga de salvar/educar/civilizar el mundo, esta generación, animada por la misión de hacer la diferencia (Make a difference) pueda proyectar sus creencias, supuestos y mitos como si fueran universales reproduciendo de este modo las relaciones de poder y violencia de los tiempos coloniales.

La autora contrasta dos marcos de referencia, el “blando” y el “crítico” en términos de supuestos y de implicancias para la educación ciudadana:

El marco de referencia **blando** (2006, p.46-47) ve a la pobreza como un problema producto de la falta de desarrollo, de educación y de recursos. En relación a la visión de los ciudadanos comunes, algunos son parte del problema pero la mayoría son parte de la solución porque pueden generar presión para cambiar las estructuras. Lo que pueden hacer es apoyar campañas, donar tiempo, experiencias, recursos. En estas definiciones podemos encontrar un paralelo entre la conceptualización realizada por Kahne y Westheimer sobre el ciudadano personalmente responsable y esta perspectiva blanda. Adicionalmente, el cambio ocurre desde el exterior hacia el interior, el objetivo de la educación para la ciudadanía global es empoderar individuos para que estos actúen (o se conviertan en ciudadanos activos) de acuerdo a lo que fue definido para ellos como una buena vida o un mundo ideal y la estrategia para lograrlo es generar conciencia sobre los problemas globales y promocionar campañas. Este marco de referencia encuentra

coincidencia en los resultados de la investigación de Alonso-Sainz que revisa la producción científica educativa española sobre Educación para el Desarrollo Sostenible. De los 34 artículos estudiados por la autora el 62% son descriptivos y no cuestionan críticamente la perspectiva (Alonso-Sainz, 2020, p.253). El problema que presenta aceptar este marco teórico sin revisitarlo es que

“en la formulación de Educación para el Desarrollo Sostenible y otras similares (para la justicia social, para la ciudadanía), el cuidado por el mundo está enmarcado en términos instrumentales, con los que estamos transmitiendo nuestra noción particular de mundo futuro que la próxima generación ha de construir. De este modo, en vez de transmitir el mundo presente para que sea renovado de una manera no prevista por nosotros, se transmite el mundo futuro que el educador ya se ha apropiado, por la adjetivación de la educación, de manera que esta se convierte en un instrumento para nuestros fines externos a la educación.” (p.254)

Este movimiento genera el deslizamiento de la educación “como derecho universal hacia una categorización de la educación como objetivo” y esto no es lo mismo.

Volviendo a Andreotti, en cambio la perspectiva **crítica** (2006, p.46-47) considera que el problema es la inequidad y la injusticia producto de un sistema complejo con relaciones de poder y actitudes que mantienen la explotación y refuerzan la falta de poder, tendiendo a eliminar las diferencias. En el marco crítico, todos los ciudadanos son parte del problema y parte de la solución y lo que pueden hacer es analizar su propia posición / contexto y participar en el cambio de las estructuras, asunciones, identidades, actitudes y relaciones de poder en su propio contexto. El cambio ocurre de adentro hacia afuera, la educación para la ciudadanía global debería tender hacia empoderar individuos a que puedan reflexionar críticamente en el legado de sus culturas, imaginar futuros posibles y tomar responsabilidad por sus acciones. La estrategia a adoptar sería promover compromiso con los problemas globales y una relación ética con la diferencia, tomando en cuenta la complejidad del mundo y las relaciones de poder.

La autora aclara que la postura crítica no significa que los docentes deban develar “la verdad” (2006, p.49) a los estudiantes sino generar el espacio para que puedan ellos mismos reflexionar sobre sus prejuicios y supuestos. Aquí podemos ver la correlación de esta perspectiva crítica con la visión del ciudadano orientado a la Justicia, que pretende

promover contextos educativos donde los estudiantes reflexionen sobre las causas, la raíz de los problemas que vemos en la superficie.

Las reflexiones que estos autores traen en torno a qué tipo de ciudadano estamos proponiendo a través de la educación ciudadana o de la educación para la democracia y las reflexiones en términos del tipo de marco de referencia, blando o crítico, que apliquemos al momento de educar para la ciudadanía global invitan a reflexionar en relación a las tensiones subyacentes en la simulación de Naciones Unidas. Parafraseando a Andreotti podríamos preguntarnos si el Modelo agencia el encuentro entre pares para reflexionar críticamente sobre las causas de los problemas mundiales o si es una mera representación o juego que reproduce la estructura de poder mundial sin llevar al estudiante a cuestionar la raíz de los problemas.

Las investigaciones sobre simulaciones coinciden en que son efectivas en términos de desarrollo de competencias y habilidades. Por ejemplo, usando información recolectada en un periodo de 7 años, de 2011 a 2017, la investigación de Hammond y Craig analiza las diferencias en las perspectivas de los estudiantes en relación a sus habilidades mientras se relacionan con los modelos de Naciones Unidas en una universidad pública. El estudio concluye que es estadísticamente significativo el incremento de la percepción de los estudiantes en relación a sus habilidades luego de haber participado de una simulación. Este incremento se evidencia uniforme considerando género y características demográficas raciales (2019, p.12). Sin embargo, la o las razones por las cuales los estudiantes perciben que sus habilidades crecen, son desconocidas. El estudio tiene sus limitaciones y este incremento no puede ser atribuido únicamente a la participación en la simulación ni tampoco es generalizable a otros modelos. Es por eso que los autores recomiendan la consecución de investigaciones adicionales, de carácter cualitativo, para explorar los cambios en la percepción de las habilidades.

Si bien pueden llevarse adelante más y mejores investigaciones como la efectuada por Hammond y Craig, la literatura no cuenta con investigaciones en relación a los supuestos dados por sentados al llevar adelante un modelo de Naciones Unidas. Es decir, las investigaciones se centran en describir la potencia de esta metodología activa y no tanto en trabajar sobre las creencias en términos de ciudadanía, liderazgo o relaciones de poder que están implícitas en un modelo. Al ser estudios que muchas veces se focalizan en la enseñanza y el aprendizaje de relaciones internacionales o sobre la complejidad de enseñar para la comprensión de problemas globales, las investigaciones hacen hincapié

en “defender” este tipo de aprendizaje basado en la experiencia argumentando que “el método tradicional (lectura y escritura) en estudios internacionales queda corto para preparar a los estudiantes con un adecuado set de competencias necesarias para operar en un mundo globalizado” (Fortin, P.3). Acorde a Hazleton y Jacob (1983) esto se debe a que si bien los juegos de roles en educación promueven el desarrollo de la investigación, de la escritura y la oralidad, su mayor atractivo es que hacen “que la política cobre vida mientras captura el interés y el entusiasmo de los estudiantes” (p.89).

Un ejemplo de los supuestos de un modelo lo encontramos en la descripción de McIntosh (2001) de los cinco componentes que deben estar presentes a la hora de diseñar un modelo, siendo uno de ellos los objetivos educativos (p.271). Acorde al autor no debería ser suficiente con que los estudiantes aprendan como usar y manipular reglas de procedimiento o descubrir los detalles de la política o de los recursos de un país en particular, los modelos

“son también para aprender a reconocer y entender los efectos del sistema (tanto formales como informales) que influyen los resultados internacionales. Lecturas y prácticas en relación a negociaciones, la diferencia entre un acercamiento al orden mundial entre neorrealismo y neoliberalismo e introducir pensamiento constructivo hace más sentido si está dado como tarea en paralelo a la simulación” (McIntosh, 2001, p.271).

La propuesta que trae McIntosh en relación a los objetivos educativos que debería tener un modelo sirven a sumar una reflexión: los objetivos están relacionados al tipo de clase (secundaria, universitaria) o institución que está detrás de la simulación. En su caso y en sus clases de Relaciones Internacionales, para que el modelo no se convierta únicamente en un juego, también propone momentos de debriefing o de interrogación (2001, p.274), donde los estudiantes compartan momentos para analizar qué sucedió y cómo pueden relacionar las negociaciones con las temáticas vistas en clase.

Contrastación creativa: representar sin perder contacto con la realidad

En línea con la pregunta supuestos del Modelo, Muldoon propone, en una revisión que ya es antigua (1995. p.29) un problema que continúa siendo actual: la brecha con la realidad (reality gap). El autor reconoce que las características propias de un modelo vuelven ineludible la repetición. El desafío logístico y el desafío personal de organizar una conferencia de 500 estudiantes; el bajo o nulo financiamiento; depender de la labor

de voluntarios/as para llevarlo adelante; el tiempo que debe invertirse para preparar un modelo que ronda de los 6 a los 12 meses; son motivos que producen que el modelo se auto perpetúe en el tiempo para sobrevivir (1995, p.29). Aumenta así la dependencia en relación a la tradición o la repetición de un “modo MNU” de hacer las cosas, volviendo complejo innovar o dejando muy poco tiempo para estar al corriente de los nuevos desarrollos de la verdadera organización de las Naciones Unidas.

La brecha con la realidad, es decir, con la actualidad de una organización que está en constante desarrollo, empujada por la tensión propia de un mundo veloz y globalizado, y el modo en el que representamos la organización, se agranda. Esta es una pregunta que apunta también a los supuestos que tenemos sobre la simulación. En ella los estudiantes, ¿deberían tener como objetivo primordial aprender a aplicar normas procedimentales como el diálogo triangular? ¿O el modelo debería buscar que, al representar un país Latinoamericano, comprendan las causas que hacen de este continente el más desigual del planeta?.

4.- Un Modelo de Modelo

Un discurso. Un o una secretaria general. Presidentes, Vices, Delegados, Embajadores. Jóvenes caminando ordenadamente, jóvenes sentados ordenadamente, por delegación. Vestidos multiculturales, turbantes, túnicas. Diálogo triangular. Salas. Asamblea General: jóvenes sosteniendo carteles que declaman representaciones de países. Jovencitos/as asustados antes de comenzar a compartir su posición. Interpelaciones. Un Consejo de Seguridad, negociaciones formales, informales. Bloques de Países. Docentes sonrientes, exigentes, comprometidos, presentes. Algunos jóvenes adultos corren de aquí para allá, llevan micrófonos, aguas, papeles; acompañan a unas madres, conversan con docentes, acomodan el catering, se hacen cargo de que todo esté en su lugar para que mil jóvenes congregados vivan una experiencia que dará cierre a un año dedicado a bien representar a su delegación. ¡Bienvenido Lector! Ha llegado usted a Un Modelo.

Acorde a la página oficial de Naciones Unidas Argentina, “los modelos son simulaciones o representaciones del Sistema de Naciones Unidas en el que participan alumnos de escuelas secundarias o de universidades”⁷. En la página se puede acceder a diferentes

⁷ <https://argentina.un.org/es/126247-modelos-onu>

“Documentos de Contexto” como Reglamentos de los diferentes órganos, preparación y capacitaciones de los participantes, rol del docente, entre otros.

Como mencionamos en la introducción de la investigación existen varias organizaciones que en Argentina y en el mundo que llevan adelante Modelos de Naciones Unidas (en adelante MNU). Estos MNU tienen en común que son jóvenes representando a los delegados de Estados Miembros de la ONU que intervienen en debates y negociaciones en los que tratan temas que corresponden a los programas de trabajo de los diferentes órganos y comisiones de las Naciones Unidas. También tienen en común que, informalmente, suelen denominársele “modelista” al participante del modelo. En este escrito utilizamos el término participante y modelista indistintamente para referirnos a aquellos estudiantes que participan del modelo. Se diferencian en que cada organización tiene sus propios procedimientos.

Existieron algunas experiencias previas en las cuales estudiantes simulaban la Sociedad de las Naciones (Shaw, 2010, p.1), organización creada a posteriori de la primera guerra mundial. La Universidad de Harvard crea, a partir de las experiencias previas de simulación de la Sociedad de Las Naciones, uno de los modelos internacionales más antiguos del mundo en 1953. En la actual página del modelo⁸, que en 2020 cumplió 67 exitosas ediciones en Boston, explicita la combinación entre la tradición y la innovación, que continúa haciendo atractivo a dicho modelo de excelencia y renombre internacional que congrega en la simulación a 3.300 estudiantes de cientos de escuelas secundarias del mundo. Dado que la presente investigación analizó el MNU de Asociación Conciencia llamado “Uniando Metas” haremos foco de aquí en adelante en las particularidades de esta simulación.

Historia, Estructura y Organización de Uniando Metas:

Asociación Conciencia es una asociación civil femenina apartidaria sin fines de lucro con domicilio legal en Capital Federal. Fue instituida legalmente el 23 de Agosto de 1982 y, según la página institucional⁹ de la organización, fueron “20 mujeres que organizaban habitualmente charlas en distintas casas con el objetivo de fortalecer la ciudadanía y la democracia contándole a las personas sus derechos” las que fundan la organización. La figura legal de la institución es asociación civil y por estar constituida en Capital Federal

⁸⁸ <https://www.harvardmun.org/why-hmun>

⁹ Página oficial de Asociación Conciencia: <https://conciencia.org/quienes-somos/>

se encuentre regida por el marco normativo de la Inspección General de Justicia. Acorde al ART°2 del estatuto de la organización el objetivo de la institución es “promover y divulgar los principios de la forma de vida republicana, básicamente mediante el estudio y la enseñanza de la Constitución educando para la participación cívica y la promoción de acciones tendientes a lograr el bienestar integral y el desarrollo socioeconómico general”. A su vez es importante mencionar que la asociación cuenta por un lado con socias, que pueden ser:

- a.- fundadoras, suscriptoras del acta de constitución de la entidad
- b.- activas que, según el ART N°6 trabajaron durante un año y fueron presentadas por dos socias activas /fundadoras, aceptadas luego por las dos terceras partes de la comisión directiva y paguen la cuota social.
- c.- adherentes: pagan la cuota anual, adhieren al objetivo pero no tienen ni voz ni voto en las asambleas.

También cuenta con asociados que son o colaboradores (adhieren a los objetivos y pagan una cuota anual); honorarios; protectores o patrocinantes.

Son las socias activas y fundadoras las que tienen acorde al ART N°8, entre sus derechos y obligaciones: participar en las asambleas con derecho y voto; elegir y ser elegidas para los órganos; gozar de los beneficios que otorga la organización.

La asociación cuenta con una comisión directiva compuesta por 18 miembros titulares y un órgano de fiscalización (ART N°16). Los cargos en comisión directiva y en el órgano de fiscalización son electivos siendo las socias miembro del padrón de socias con derecho a voto quienes deciden las autoridades.

Por último, considerando la resolución de la Inspección General de Justicia 34/2020 sobre obligatoriedad de incluir en órgano administrador y órgano de fiscalización una composición que respete la diversidad de género, cabe aclarar que hasta el momento de la redacción de esta tesis y durante 38 años ininterrumpidos únicamente mujeres podían ser miembros de la organización en carácter de socias.

En 1994 Asociación Conciencia importa desde la Universidad de Harvard la metodología del Modelo por primera vez al país y comienza a llevarlo a cabo en Ciudad de Buenos Aires (<https://uniendometas.org/>). Desde ese entonces, Uniendo Metas llevó adelante 26 ediciones consecutivas de modelos a lo largo y a lo ancho del país. La estructura del

programa está compuesta actualmente por 20 Comités Organizadores¹⁰, correspondientes a 20 localidades del país, que son equipos conformados por jóvenes voluntarios en su mayoría universitarios y ex participantes de MUN que llevan adelante las tareas para que cada encuentro ocurra. A la vez un equipo de cuatro profesionales rentados trabaja en la coordinación nacional del programa y en el Encuentro Nacional de fin de año, simulación a la cual concurren más de 800 jóvenes de todo el país¹¹.

En términos de organización, los MNU varían mucho de localidad en localidad. Uno de los factores que más impactan en la organización de los modelos es la cantidad de participantes. Existen modelos con 250 jóvenes que simulan tres órganos del sistema de Naciones Unidas y también hay experiencias, por caso el MNU organizado por el comité de Rosario y la Sede local de Asociación Conciencia que congregan año a año entre 600 a 800 jóvenes en la Universidad Católica local¹². En los modelos más concurridos suele haber seis órganos con el objetivo de aumentar las posibilidades de participación de los jóvenes.

Más allá de esta diferencia y de las distancias obvias entre llevar adelante un modelo en Tucumán que en Río Negro, podemos trazar una ruta común que comienza con la convocatoria de participantes y las inscripciones; la etapa formativa con capacitaciones y tareas de investigación para la preparación y la simulación en sí. La duración de la simulación varía acorde a la localidad y a la cantidad de participantes. Por ejemplo en el último Uniendo Metas nacional y presencial de 2019 la duración de la simulación fue de tres días¹³ y en el caso de San Rafael de Mendoza duró dos días¹⁴.

Considerando que el tema de estudio del presente escrito es el proyecto educativo no ahondaremos en los aspectos organizativos de los modelos, la gestión administrativa (alquiler o préstamo de salones, sonido, catering, ambulancias, entre otras tantos ítems asociados a un modelo) ni la gestión social del proyecto en sí. Sin embargo consideramos

Las 23 localidades donde se llevan adelante MUN Uniendo Metas: Bariloche, Bahía Blanca, Berazategui, Bragado, CABA, Chubut, Chajarí, Hurlingham, José C. Paz, Luján, Paraná, Rafaela, Rosario, San Nicolás, San Rafael, Santiago del Estero, Tigre, Tucumán, Venado Tuerto y Vicente López. Disponible en: <https://uniendometas.org/donde-estamos/>

¹¹ <http://abc.gov.ar/estudiantes-bonaerenses-participan-de-la-simulacion-de-la-onu-en-mar-del-plata>

¹² La Capital. (Sábado 13 de octubre de 2018). *Más de 800 secundarios simularon la tarea de la ONU. La Universidad Católica Argentina (UCA) fue la sede de las tres jornadas intensas (del 4 al 6 de octubre)*. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/mas-800-secundarios-simularon-la-tarea-la-onu-n1688349.html>

¹³ <http://abc.gov.ar/estudiantes-bonaerenses-participan-de-la-simulacion-de-la-onu-en-mar-del-plata>

¹⁴ <https://diadelsur.com/felix-participo-del-xix-encuentro-uniendo-metas-san-rafael/>

pertinente aclarar que para Asociación Conciencia Sede Central los destinatarios del programa son los jóvenes secundarios participantes de las simulaciones y los jóvenes voluntarios/as universitarios. Es decir, el trabajo en relación a competencias cívicas y la educación en valores comprende no sólo a los modelistas sino también, y con particular énfasis, a los voluntarios/as que tienen grandes responsabilidades no sólo pedagógicas sino sobre todo humanas con los participantes de cada modelo.

Por último, en algunos de estos lugares los modelos son organizados con involucramiento de universidades. En estos casos, el Comité Organizador está compuesto por jóvenes universitarios que coordinan el modelo para que jóvenes estudiantes secundarios participen del mismo. Ejemplo de esta gestión son la Universidad de Lanús¹⁵, la Universidad de José C Paz ¹⁶y la Universidad de Hurlingham¹⁷.

Roles de la Simulación:

En estos años el modelo se fue modificando por lo que utilizaremos los documentos públicos actuales, disponibles en <https://uniendometas.org/> empezando por el Reglamento General. Escrito a tono con las resoluciones de órganos de Naciones Unidas, en sus 60 artículos cuenta con información en relación a diferentes aristas del MUN de las cuáles rescataremos las siguientes¹⁸:

En primer lugar, se estipula que los destinatarios del proyecto son jóvenes que estén cursando los últimos tres años de escuelas públicas y privadas. Los estudiantes pueden participar de la Simulación asumiendo alguno de los siguientes roles posibles: como delegados, embajadores de la delegación, autoridades o ujieres.

Comencemos por el rol de “**delegados**”. Son estudiantes que representan una delegación ya sea esta un Estado Miembro de Naciones Unidas o un organismo internacional. Por

¹⁵ Megafón Los Medios de la UNLa. (16 de Septiembre de 2109). *Cientos de estudiantes secundarios participaron del modelo de ONU*. Recuperado de https://megafonunla.com.ar/notas/2019-09-16_cientos-de-estudiantes-secundarios-participaron-del-modelo-de-onu

¹⁶ Universidad de José C.Paz. (Jueves 31 de Agosto de 2017). Se desarrollará en la UNPAZ un modelo de Naciones Unidas con estudiantes secundarios de José C. Paz. Recuperado de <https://www.unpaz.edu.ar/node/1477>

¹⁷ Universidad de Hurlingham. (22 Mayo 2020). *Segundo Modelo Naciones Unidas – Charla Informativa*. Recuperado de <http://www.unahur.edu.ar/es/segundo-modelo-naciones-unidas-charla-informativa>

¹⁸ El Reglamento General se encuentra disponible en la página web del programa y fue recuperado de: https://conciencia-my.sharepoint.com/personal/uniendometas_conciencia_org/Documents/MATERIAL%20VOLUNTARIOS%20UM/AUTORIDADES%20Y%20GENERAL/Reglamento%20General.pdf

ejemplo, la delegación de China o la delegación que represente a ONU Mujeres. Los delegados deben ser alumnos regulares de una institución educativa donde estén cursando los últimos tres años de Secundaria siendo la edad máxima de participación 20 años (ART. N°1). Estas delegaciones estarán compuestas por alumnos de un mismo establecimiento educativo y serán, como mínimo, un **embajador** y dos delegados de Asamblea General (ART. N°25) es decir, tres jóvenes que representan estos roles por delegación. A su vez, si la delegación posee también representación en EcoSoc tienen que sumarse dos delegados por cada comisión del órgano (ART. N° 25, INC 2). Lo mismo ocurre si la delegación representa a un país que forma parte del Consejo de Seguridad, deberá llevar dos delegados (estudiantes) ante él (INC 4).

El alumno que cumple el rol de **embajador de la delegación** puede participar de las sesiones de los órganos (ART. N°27) y tiene como labor “coordinar la tarea de la delegación, elaborará la lista de prioridades de acuerdo a los intereses de su Nación, establecerá la flexibilidad de sus posiciones y delinearé la estrategia diplomática a aplicar” (INC.3).

Acorde al artículo 2 del documento analizado hay también en la simulación la posibilidad de asumir un rol como **autoridad** siendo “todos aquellos estudiantes que participan del Programa Uniendo Metas en su rol de moderadores del debate, respondiendo a los intereses del organismo internacional o agencia a la que representan”. Es decir, no son emisarios de ninguna delegación sino que moderan el debate y por cada órgano representado habrá diferentes autoridades. Acorde al ART. N°31 son autoridades del encuentro “el Secretario General y sus Adjuntos, las Mesas de Presidencia de cada órgano o comisión, los consejeros de Procedimiento y los Ujieres. Será también autoridad aquel funcionario que ejerza el rol de Secretario Adjunto dentro del órgano subsidiario que se simule.”.

El último rol que describiremos es el de **Ujieres** que dependen directamente de Presidencia y en las sesiones formales colaboran con llevar el conteo de votos de las delegaciones; mantienen el orden; facilitan comunicaciones con mensajes escritos entre las diferentes delegaciones y también tienen la potestad de aplicar llamados de atención (ART. N°36).

Sobre el rol de los docentes en la página web de Uniendo Metas se estipula que los participantes deben estar acompañados por un docente, que guía a los alumnos y colabora con su preparación previa al MUN.

Órganos:

Acorde a la sección III, Artículo 8 del Reglamento General en los MUN los órganos principales a representar son tres: la Asamblea General por ser el órgano representante, normativo y deliberativo de la Organización y el único que cuenta con representación universal de los 193 países miembros según el Artículo 9 de la Carta de las Naciones Unidas; Consejo de Seguridad con sus 5 miembros permanentes y 10 miembros no permanentes encargado de sostener la paz y seguridad internacional (ART. 23, Capítulo V, Carta de las Naciones Unidas) y el Consejo Económico y Social (EcoSoc) encargado de tratar los asuntos económicos, sociales, culturales, educativos y sanitarios y otros asuntos conexos (ART. 62, Capítulo X) mediante la revisión de las políticas que se adoptan, su coordinación y la creación de recomendaciones. También vela por el cumplimiento de los objetivos de desarrollo acordados de manera internacional. La Asamblea General es quien elige a sus 54 Miembros (ART. 61, capítulo X). Algunos modelos pueden extender su simulación a otros órganos subsidiarios, comités o comisiones como ONU- Mujeres, ACNUR, entre otros. Una particularidad del MNU de Asociación Conciencia es que tiene un órgano adicional, la Sala de Tratados Internacionales (ART. 9) que no forma parte del sistema de Naciones Unidas y cumple la función de reunir a los embajadores de las delegaciones.

Normas de Comportamiento

Una de las características más sobresalientes de los MNU es que parte de la simulación implica representar las normas de comportamiento del sistema de Naciones Unidas. En el caso de “Uniendo Metas” en el Reglamento General se establecen diferentes normas que deben ser cumplidas de lo contrario los delegados y autoridades son plausibles de sanción (advertencia, llamado de atención, apercibimiento y sanción acorde al ART. 48 del Reglamento General).

Existen normas de comportamiento como no beber ni comer dentro de los recintos, al igual que la prohibición de fumar (ART. 40) y normas de procedimiento como el cumplimiento del cronograma (ART. 44), la imposibilidad de salir del espacio donde se esté trabajando si el órgano se encuentra en sesión formal (ART. 43) y la prohibición del

contacto entre alumnos y docentes durante el desarrollo de las actividades de simulación dentro del órgano (ART. 46).

Debate y tópico:

Llegado el día de la Simulación, cada joven participante se dispone a representar su rol. Cada órgano simulado tiene sus propias lógicas de debate y los tópicos o temas a debatir cambian año a año. Para hacer explícita la explicación de los debates en cada órgano, utilizaremos los tópicos que se estarán debatiendo en 2021 en la simulación virtual de Uniendo Metas, disponibles online en la página web¹⁹.

En el caso de la Asamblea General se asigna tratamiento de sus temas a sus comisiones. Por ejemplo la Comisión A de Asamblea General debatirá el tópico: “El rol de las ONGs en la prevención y consolidación de la paz” primero en un Debate General y luego en un Debate Particular con el objetivo de construir un ante proyecto de resolución. El proyecto aprobado se eleva al plenario del órgano y allí se vota²⁰. La misma dinámica se replica en Asamblea General Comisión B, con la diferencia que el tópico a debatir será “Acceso al agua potable: escasez y privatización”.

Ecosoc tiene una dinámica de simulación muy similar a la de Asamblea: le delega el tratamiento de un tema a cada Comisión, se da un debate general, luego uno particular sobre el anteproyecto de resolución. El aprobado se eleva al Plenario del Consejo Económico y Social para ser votado²¹.

Acorde al documento de Dinámicas del Consejo de Seguridad²² la dinámica es diferente. La simulación de este órgano es particular, reflejando la realidad, dado que el Consejo de Seguridad del sistema de Naciones Unidas genera resoluciones que son vinculantes.

¹⁹ <https://uniendometas.org/recursos/>

²⁰ https://conciencia-my.sharepoint.com/personal/uniendometas_conciencia_org/Documents/MATERIAL%20VOLUNTARIOS%20UM/ASAMBLEA%20GENERAL/AG%20Din%C3%A1micas%20de%20Trabajo.pdf

²¹ https://conciencia-my.sharepoint.com/personal/uniendometas_conciencia_org/Documents/MATERIAL%20VOLUNTARIOS%20UM/ECOSOC/ECOSOC%20Dinamicas.pdf

²² https://conciencia-my.sharepoint.com/personal/uniendometas_conciencia_org/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Funiendometas%5Fconciencia%5Fforg%2FDocuments%2FMATERIAL%20VOLUNTARIOS%20UM%2FCONSEJO%20DE%20SEGURIDAD%2FCS%20Dinamicas%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Funiendometas%5Fconciencia%5Fforg%2FDocuments%2FMATERIAL%20VOLUNTARIOS%20UM%2FCONSEJO%20DE%20SEGURIDAD&originalPath=aHR0cHM6Ly9jb25jaWVvY2lhLW15LnNoYXJlcG9pbmQuY29tLzpiOi9nL3BlcnNvbWVsL3VuaWVvZG9tZXRhc19jb25jaWVvY2lhX29yZy9FVlYzcFgzWUUtUdEhSN2had1AyeU9qUUJQX1E1TFg1SE1XdIZQN1BTb1hiXzFBP3J0aW1IPTVknVNFZ28xMlVn

La agenda de trabajo es abierta, es decir, en la simulación son los miembros del Consejo los que votan los temas y el orden de tratamiento de los mismos. Hay una primer sesión informal donde se presenta el tópico a tratar y luego se producen sesiones privadas e informales con la intención de que los estudiantes representantes de los países miembros lleguen a acuerdos que queden rubricados en uno o más proyectos de resolución. En el caso del Consejo acorde al reglamento del órgano las resoluciones se alcanzan por consenso, es por eso que puede ocurrir que más de una resolución le llegue a la presidencia del órgano dado que esto dependerá del grado de consenso que se haya alcanzado entre los miembros. Al momento de la votación de fondo, la resolución es proclamada si recibe el voto afirmativo de 9 miembros y ningún miembro permanente la veta.

En conclusión, en los órganos hay una instancia de construcción de resolución, siendo ésta un documento que establece el posicionamiento respecto al tópico debatido.

5.- ¿Qué tiene la sociedad civil para aportar?

La existencia de múltiples organizaciones de sociedad civil (Fundaciones, Asociaciones, Cooperativas, Redes, Confederaciones) que se dedican a diversos ámbitos de actuación tiene su inicio en la época de la colonización. Diferentes organizaciones privadas que no buscaban lucro y que perseguían propósitos de bien público llevaron adelante las primeras actividades de carácter filantrópico “profundamente marcadas por las actividades religiosas (...). Se estructuraron, además, fundamentalmente en torno a la asistencia y a la educación”. (Thompson, 1994, p.7).

Adicionalmente se desarrolló un universo secular que tiene a Belgrano y a José de San Martín como figuras destacadas de la creación de iniciativas educativas como escuelas de educación especial, bibliotecas y hospitales. La ligazón entre sociedad civil, protección social y educación comienza a forjarse y el apoyo estatal, evidenciado con la creación de la Sociedad de Beneficencia en 1823 por Bernardino Rivadavia con la intención de comenzar a secularizar la labor social e ir conformando un sistema de protección estatal, también. Los fondos de este incipiente modelo de asistencia social secular provenían en un 80% del Estado (Golbert, 2010, p.24; Thompson, 1994, p.11). La educación formal llegaría después con la promulgación de la obligatoriedad a través de la ley 1420²³ y en

²³ Es en 1882 cuando la Sociedad de Beneficencia entrega al Consejo Nacional de Educación (institución creada con la Ley 1420) las escuelas que estaban a su cargo. (Golbert, P.23).

ese mientras tanto la Sociedad de Beneficencia tenía dentro de sus objetivos la educación de las niñas en la Ciudad de Buenos Aires (Goldbert, 2010, p.15).

La intención de exponer este breve resumen de los albores de la sociedad civil es poner en evidencia que tomar en consideración, investigar y analizar el accionar de este actor de la arena política no debería sorprendernos sobre todo considerando dos sucesos recientes. Por un lado, la proliferación de las organizaciones en las últimas tres décadas (Thompson; 1994, p.4). Acorde al informe “Rendir Cuentas” elaborado por Help Argentina, Rendir Cuentas y RACI este crecimiento exponencial tiene su auge con la recuperación de la democracia (2017, p.2). Por el otro lado, su profesionalización a través del cambio de paradigma con el pasaje de “la filantropía a la inversión social Privada (ISP)” (GDFE, 2012, P.14). No es casual que coincida con la década de la mayor crisis económica social del país la proliferación y la profesionalización del sector, los 2000.

En Argentina hoy día la inversión social privada en educación llevada adelante por empresas o fundaciones de empresas suele hacerse en alianza con organizaciones de sociedad civil, que aportan generalmente conocimiento intensivo, capital social e inserción en el medio de la educación (GDFE, 2012, P.44). A continuación se comparten ciertos datos que, por la fecha de producción y por la falta de variedad de fuentes de información, invitan a promover mayor investigación sobre este sector²⁴.

En el Informe Rendir Cuentas – Argentina (2017) se reporta y analiza 177 asociaciones y fundaciones miembros de RACI y de Help Argentina. Acorde al análisis más de la mitad de los recursos humanos de las organizaciones de la sociedad civil son voluntarios/as; contrario a lo que se cree, el 65% de los recursos de las organizaciones son auto generados, no dependiendo del Estado. En segundo lugar, rescatamos el siguiente dato: seis de cada diez destinan su labor a temáticas relacionadas con la dimensión educativa (ODS N°4). Esta información coincide con la provista por el informe de GDFE de 2012 donde se evidencia que también para la inversión social privada la educación es foco privilegiado de financiamiento tanto por parte de fundaciones empresariales como de empresas.

²⁴ Un ejemplo latinoamericano de producción de información sobre inversión social privada es el Censo GIFE.

Este interés creciente del sector por la educación abre preguntas y temores en relación a la posibilidad (o el hecho) de que se genere un proceso de mercantilización de la educación.

En un estudio del Observatorio de las Elites, el Centro de Innovación de los trabajadores (UMET – CONICET autoría de Ana Castellani) investiga el “renovado interés de las elites económicas por incidir en educación” a través de un estudio de 15 organizaciones que realizaron convenios con el gobierno de Cambiemos durante 2015-2018. El informe hace una distinción entre aquellas organizaciones fundadas previo al 2000, ligadas a grupos empresariales, y aquellas fundadas a partir de 2008, que “se presentan públicamente como portadoras de una vocación universal y desinteresada para mejorar la calidad de la educación” (2019, p.9).

La investigación hace foco en el relacionamiento, concreto y real, del gobierno de Cambiemos con un grupo de fundaciones / asociaciones y a su vez de estas con ciertas empresas o fundaciones de empresas visibilizando un entramado de relaciones. En el mismo sentido del informe citado en 2016 el proceso de privatización de la educación tiene a las empresas privadas y a las fundaciones como dos de sus múltiples canales de avanzada (Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S & Duhalde, M. 2018, p.54) y si bien se advierte que no es un fenómeno nuevo, consideran que la asunción de Mauricio Macri a la presidencia les dio un lugar de mayor importancia. Sería interesante contar con investigaciones en relación a los gobiernos precedentes a Cambiemos, dado que la organización más antigua citada por el estudio de Ana Castellani data de 1963 (Fundación Bunge y Born).

Para aportar otra visión sobre sociedad civil organizada creemos pertinente mirar de cerca una investigación de Unesco (Santiago / México) y Fundación SES que analiza el aporte de la sociedad civil en 12 países a los propósitos de la educación en la agenda 2030. El informe presenta hallazgos del relevamiento de prácticas de educación no formal en la región de América Latina y el Caribe vinculados con la Meta 4.7 del ODS 4. El Relevamiento se pregunta sobre a la capacidad de transformación social de las iniciativas, su aporte al cumplimiento de las Meta 4.7 y si las estrategias utilizadas son posibles de llevar a escala y/o replicarlas en contextos diversos. En relación al aporte posible de la sociedad civil como oportunidad para la meta 4.7 el estudio destaca la amplia experiencia regional de articulación, intercambio y coordinación de la sociedad civil organizada y su vasto conocimiento sobre la temática. Por último en relación a las recomendaciones una

de ellas propone “Posicionar la participación ciudadana como un derecho mediante el cual las personas pueden ser actores protagónicos de los procesos de transformación”.

En las líneas precedentes a este capítulo hemos citado varios autores que destacan la doble tensión a la cual está siendo sometida la educación: el volumen de información y las competencias que requieren los educandos del futuro entran en tensión con la imposibilidad e incluso lo inadecuado de responder cuantitativamente, aumentando aún más los contenidos que se espera que se den (Delors, Deval, Labraña, Durán, P.234). La intención del próximo capítulo será indagar, a través de un estudio exploratorio – descriptivo, si el aporte llevado adelante por el proyecto es una vía posible de aporte concreto de Sociedad Civil: el desarrollo de competencias cívicas a través de un proyecto extra escolar.

Capítulo III: Marco metodológico

Objetivo general y específicos

Se recuerdan a continuación los objetivos mencionados en la introducción.

Objetivo general: analizar el aporte que la participación en el programa de simulación “Uniendo Metas” genera en la construcción de ciudadanía a largo plazo en sus participantes, es decir, al desarrollo de conocimiento y comprensión cívica y al desarrollo de competencias y habilidades cívicas.

Objetivos específicos:

O.E.1: Describir y analizar el programa “Uniendo Metas” simulación de Naciones Unidas de Asociación Conciencia.

O.E.2: Analizar la percepción de los participantes de la simulación en sus primeras ediciones (1998-2003) en relación al desarrollo de conocimiento y comprensión cívica y al desarrollo de competencias y habilidades cívicas

O.E.3: Analizar la percepción de los participantes de la simulación en ediciones actuales (2017, 2018, 2019) en relación al desarrollo de conocimiento y comprensión cívica y al desarrollo de competencias y habilidades cívicas

O.E.4: Analizar y contrastar los significados que los participantes de las primeras ediciones, los docentes y los participantes actuales le otorgan al programa con el desarrollo de conocimiento y comprensión cívica y al desarrollo de competencias y habilidades cívicas

Hipótesis de trabajo

Este trabajo pretende contribuir a responder si es la participación en la simulación de Naciones Unidas conocida como Uniendo Metas una actividad extra curricular que aportaría a la construcción de ciudadanía a largo plazo.

Método

Para cumplir con los objetivos propuestos y los desafíos descritos se optó por guiar la investigación desde la perspectiva teórica fenomenológica. Acorde a Taylor y Bogdan dicha perspectiva “busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo

que las personas perciben como importante” (1987, p.16). Esta metodología es excelente también para realizar una primera aproximación o para definir un “una cuestión, aspecto o problema que requiere de este tipo de profundidad” (Ispizua Uribarri, Lavía, 2016, p.25) y por eso la encontramos apropiada para guiar el trabajo de campo.

Por último se decidió emplear un acercamiento bi modal llevando a cabo un trabajo de campo multimétodo que combinó dos tipos de investigaciones, cualitativa y cuantitativa, entendiendo que este acercamiento bi modal permitiría obtener “visiones complementarias de un mismo objeto centradas en aspectos diferenciados del mismo” (Ispizua Uribarri, Lavía, 2016, p.31).

A continuación se describen las dos fases del trabajo de campo: cualitativo y cuantitativo.

Trabajo de campo fase 1: Entrevistas en profundidad de ex participantes y docentes

Descripción de la metodología:

Anclados en la perspectiva fenomenológica, priorizando la auto percepción de los participantes de la simulación, se decidió avanzar en primera instancia con una metodología cualitativa para investigar a los participantes de las primeras ediciones del programa, es decir, con una “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p.20).

Consideramos que para esta etapa, en la cual el desafío era traer al presente sucesos acaecidos hace más de 20 años la investigación cualitativa resulta pertinente dado que esta permite “estudiar a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan (Taylor y Bogdan, 1987, p.20)”.

Dentro de la investigación cualitativa, por el tipo de información a la que queríamos acceder, se decidió avanzar con entrevistas en profundidad. Acorde a Gaínza Veloso la entrevista en profundidad “es una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador / entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (2006, p.212). El objetivo es generar las condiciones que posibiliten una conversación donde el entrevistado comparta con el entrevistador “una información que incluye aspectos de profundidad cuyo acceso requiere de un despliegue verbal y oral flexible al tiempo necesario que requiere para expresarse

y configurar en sus ideas de realidad los sentidos a través de los cuáles se da a entender” (Gaínza Veloso, 2006, p.214).

Dentro del tipo de entrevistas posibles seleccionamos la estandarizada abierta (también conocida como semi-estructurada) construyendo un guion de preguntas consecutivas y compartida por igual a todos los entrevistados con respuesta abierta y libre (Gaínza Veloso, 2006, p.230).

En esta primera etapa de investigación, con un cuestionario flexible y dinámico (Taylor y Bogdan, 1987, p.101) de nueve preguntas, se buscó obtener una visión global en relación a la experiencia del entrevistado con el Modelo Uniendo Metas; entender qué permanece vivo de ese proceso de aprendizaje con el paso del tiempo y cuáles son los puntos focales que convirtieron en significativa a esa experiencia. A su vez, el foco estuvo puesto en indagar la percepción de los entrevistados en relación al desarrollo de su competencia cívica en el modelo. Para el armado de los cuestionarios (tanto de la primera como de la segunda etapa) como mencionamos supra (pag. 27) indagamos en diferentes preguntas guiándonos con la definición de competencia cívica detallada por Helen Haste (2017. Pp. 216-219). Recordamos aquí que la definición contempla cuatro categorías: comprensión y conocimiento cívico; habilidades cívicas procedimentales (cognitivas, participativas, para la comunicación); valores, motivación e identidad cívica y por último acción o participación cívica).

Sobre la modalidad las entrevistas se llevaron delante de manera virtual por Zoom, tuvieron en promedio una hora de duración y fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados.

Descripción de la muestra:

Para la confección de la muestra se tomó en consideración que las entrevistas en profundidad se caracterizan por ser una técnica de investigación que

“permite el estudio de casos típicos o extremos en que los individuos encarnan el modelo ideal de una determinada actitud derivando así a un análisis en profundidad de la personalidad o de las actitudes de los sujetos (por ejemplo, de los militantes de una ideología “radical” o “extrema”, o de los fans de una determinada marca) (Gaínza Veloso, 2006, p.240)”.

Se decidió entrevistar entonces a casos típicos o ideales de adultos cuya experiencia en el Modelo fue significativa y transformadora e implicó continuar relacionados con el proyecto educativo siendo voluntarios/as a posteriori de la Secundaria ya sea de Asociación Conciencia o de otras organizaciones.

La investigación comenzó así con 11 entrevistas individuales en profundidad a adultos que hoy tienen entre 32 y 39 años y participaron de modelos cuando eran estudiantes secundarios en los años 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 y 2003. La descripción de cada uno de los entrevistados/as se encuentra en el anexo 1.

La descripción de la muestra delinea los siguientes perfiles: El promedio de edad de los entrevistados es de 37 años. La impronta profesional tiene una marcada vocación de trabajo público. Actualmente, 4 de ellos se dedican a ser asesores de gobierno en diferentes niveles (asesores de gobierno de ciudades, de senadores, de Ministerio de Educación); 2 se dedican a coordinar importantes departamentos de universidades públicas nacionales; 2 son directores de áreas de juventud de sus respectivos municipios; 1 es diputado provincial; 1 es fundador de organización de sociedad civil; 1 es publicista.

En relación a la distribución geográfica de los participantes la misma estuvo determinada por el modelo en el que participaron. Dado que en los primeros años del programa el modelo no se encontraba en tantos lugares como en la actualidad, la distribución representa esa disparidad:

7 de los entrevistados participaron del modelo de Capital Federal siendo este el primer modelo que se llevó a cabo en 1994, con un antecedente que fue el modelo de la Universidad de Flores.

1 del modelo de San Carlos de Bariloche instaurado en 1999²⁵, segundo modelo en antigüedad de años

1 del modelo de Rosario, modelo instaurado en 1999.

1 del modelo de Tucumán instaurado en 2003

1 participante en el modelo de Bragado de Provincia de Buenos Aires. No se encontró información pública del primer año del modelo de Bragado. La entrevistada mencionó que participó en 2001 y el modelo ya estaba muy instalado en la localidad.

²⁵ <https://umbariloche.wixsite.com/umbrc/sobre-nosotros>

No se encontraron diferencias significativas en los relatos de los participantes entre localidades ni en relación al género. Esto puede deberse a una preponderancia de la muestra de estudiantes de CABA y de grandes ciudades como lo son Rosario, San Miguel de Tucumán, San Carlos de Bariloche e incluso Bragado que cuenta en la actualidad con más de 30.000 habitantes.

En esta primera etapa de investigación, la mayoría de los entrevistados mencionó que llegaron a los modelos a través de la invitación de un docente que los incentivó a sumarse a participar. La investigación cualitativa tiene como característica definir una muestra en evolución dando al investigador la libertad de seleccionar “conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo al potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas” (Taylor y Bogdan, 1987, p.34). Por la importancia del rol docente para el Modelo y por haber surgido de la investigación, se decidió ampliar la muestra e incorporar cinco entrevistas en profundidad adicionales a diferentes docentes del país que participaron y continúan siendo parte de Uniendo Metas.

La descripción de cada uno de los entrevistados/as docente, sus estudios y las materias que dictan, se encuentra en el anexo 1. La descripción de la muestra delinea los siguientes perfiles: 1 docente participante del modelo de Bahía Blanca, Buenos Aires, 2 docentes participantes en el modelo de Rosario, 1 docente participante del modelo de Chajarí, Entre Ríos y 1 docente participante del modelo de CABA. 4 de los 5 docentes dictan materias de Ciencias Sociales.

En el Anexo I se encuentran las preguntas de referencia que guiaron la conversación tanto con ex participantes de Uniendo Metas entre 1998 y 2003 como con docentes. El trabajo de campo contemplando las dos muestras, ex modelistas y docentes, tuvo una extensión del 4 de julio al 13 de noviembre de 2020.

Trabajo de campo fase 2: encuestas

En la primera etapa analizamos casos particulares y el entendimiento de los mismos nos permitió proseguir con la segunda etapa de la investigación. El objetivo de esta etapa de la investigación fue contar con información de la opinión de jóvenes que han participado de Uniendo Metas en años recientes. Se decidió avanzar por una metodología cuantitativa y dentro del gran marco de posibilidades la estrategia de encuesta que es un “tipo de estudio de orientación cuantitativa para la obtención de datos primarios mediante la aplicación de un instrumento de medida muy estructurado, que son preguntas en un

cuestionario en general a una muestra representativa de la población” (Ispizua Uribarri, Lavía, 2016, p.27).

Descripción de la muestra:

El marco muestral o base de sondeo fue el listado de contacto de mail del total de 660 ex participantes de Uniendo Metas y registrados como voluntarios/as del Programa. El listado fue provisto por la Asociación Conciencia Al ser una población pequeña y delimitada, localizable en tiempo y espacio, ese listado fue de posible acceso (Ispizua Uribarri, Lavía, 2016, p.65). Se envió un mail para participar de la investigación al total de la base de sondeo. El mail contenía un link de acceso a la encuesta auto administrada. Del total de la base (N = 660) contestaron la encuesta en un término de 8 días 180 ex participantes y actuales voluntarios/as de Uniendo Metas. Las mujeres se encuentran sobre representadas al haber contestado la encuesta 125 mujeres y 55 varones. El promedio de edad es de 17 años de edad. El promedio de finalización de la encuesta fue de 10 minutos y 44 segundos.

No se encontraron diferencias significativas entre estudiantes participantes de 3 o más modelos ni género femenino y masculino. La muestra de estudiantes participantes en 2 o más modelos de diferentes localidades es de 16, no presentó diferencias significativas y es muy pequeña como para realizar un análisis específico.

Etapa 1 – Análisis de 11 Entrevistas en profundidad – ex participantes de Uniendo Metas

A partir de la evidencia recogida en las entrevistas a ex participantes de las ediciones tempranas del modelo de Naciones Unidas “Uniendo Metas” fue posible organizar la información en un conjunto de 5 declamaciones o hallazgos que aglutinan los factores comunes de los relatos realizados por los ex modelistas.

Estas 5 declamaciones o hallazgos fueron contruidos a partir del análisis del relato de los entrevistados y se encuentran asociados a factores de la simulación que se mencionan como distintivos. En cursiva se encontrarán las citas de los diferentes entrevistados. A su vez, se incluyó como referencia para cada entrevistado la siguiente nomenclatura: E1 a E11 en el caso de los entrevistados participantes de las primeras ediciones y ED1 a ED5 para identificar los relatos de los 5 docentes entrevistados.

Adicionalmente, incluimos algunas menciones por parte de los docentes cuando consideramos pertinente ampliar la información o destacar un espejo entre la percepción del ex modelista y su docente.

Como comentario previo al análisis de la información consideramos interesante destacar tres aspectos del proceso de entrevistas a los ex modelistas. En primer lugar, la buena predisposición para prestar su tiempo para hablar del Modelo. Muchos de ellos ocupan hoy lugares de responsabilidad pública y todos se dieron un tiempo de calidad para compartir sus experiencias. En esa predisposición se percibió un *seguir devolviendo* tema de uno de los hallazgos de la investigación que se detalla a continuación o como me dijo una docente al comenzar la entrevista “*No hay problema siempre que una pueda ayudar*”. En segundo lugar, todos los entrevistados encontraron sencillo recordar y relatar el rol que representaron y también recapitular variopinta información relacionada a su paso por el programa desde año, nombre de docentes y autoridades de Asociación Conciencia involucradas, fechas programadas de capacitación, locaciones, información de contexto del país que representaron, entre otras. Si bien no detallamos esta información como hallazgo consideramos importante destacarla porque el ejercicio de la memoria es mencionado por Delors (1994, P.2) como un antídoto “necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación masiva”. También consideramos importante éste punto porque diversas teorías que vienen del campo de la educación y la psicología mencionan que como las simulaciones tocan múltiples sentidos y emociones crean un “evento memorable” y con ello perdurables memorias más fáciles de recordar (Shaw, 2010, p.3).

Esto nos lleva a la última consideración: la carga emocional del relato se hizo presente en todas las entrevistas. Es decir, la información que a continuación es presentada a modo de matriz de hallazgos comunes a todas las entrevistas, está hecha por retazos de relatos sentidos, importantes, de la vida íntima de los entrevistados/as que generosamente se lanzaron a compartirlos con alegría, emoción y cierto dejo de añoranza en relación a su adolescencia. Entre comillas destacamos palabras y frases textuales en los discursos de los entrevistados. En honor a esa confianza no se detallan los nombres de las citas, quedando a disposición el material filmado y las desgravaciones realizadas a fin de organizar la información.

1.- Actividad extra curricular con jóvenes de diferentes cursos

Ya sea como parte de su introducción general en torno a sus recuerdos sobre el modelo o ante la pregunta: 1.- ¿Cómo llegaste a participar del Modelo? o Podrías describirme qué te acordas de tu participación del modelo? la declamación más recurrente es la mención al espacio por fuera de horario. Los entrevistados mencionan la importancia de encontrarse en un espacio extra curricular coordinado por un docente al cuál asiste un grupo de alumnos comprometidos voluntariamente con formarse para el modelo. Este espacio a veces también es un lugar físico de la Escuela, es decir, un aula o espacio inamovible donde el taller del Modelo sucede. Este espacio para la preparación suele suceder “después de hora”, muchas veces los sábados e incluso involucra reuniones de camaradería para conocerse con los otros modelistas.

El tiempo extra escolar dedicado a la preparación del Modelo no es visto como una carga, sino todo lo contrario: valorado tanto por los ex modelistas como por los docentes entrevistados es una de las características que aportan al descubrimiento de afinidades que luego se transforma en amistades; contribuye a la construcción de identidad grupal, sentirse parte de algo más grande que yo mismo y por último le da un tinte distintivo a la experiencia. La participación en los modelos fue, en todos los casos, optativa. Hacemos hincapié en la libre elección dado que en los estudios que intentan medir la motivación que generan las simulaciones en enlazar al estudiante con el tema trabajado se miden diferentes variables como motivación, completar la tarea asignada, la posibilidad de realizar un cambio en la carrera universitaria elegida después de participar en una simulación, y el tiempo que deciden invertir por fuera del horario escolar a la preparación de la simulación (Shaw, 2010, P4). Los entrevistados tomaron una decisión libre en relación al uso de su tiempo extraescolar, invirtiéndolo en el involucramiento en este proyecto, como se puede observar en los siguientes enunciados extraídos de las entrevistas:

“Nos juntábamos a la tarde un sábado a investigar” E10

”No nos conocíamos aunque éramos todos del mismo año y nos empezamos a juntar fuera de horario, en la casa de alguno” E6

“A las 18hs cuando tenía 15 años ¿para qué me iba a quedar después de hora? Había un incentivo para quedarnos y que la profe se quede después de hora” E1

“Si bien ya me interesaban otras cosas, me juntaba con jóvenes los sábados pero era otra cosa. Las problemáticas las veía como historia, injusticias, los Modelos me mostraban eso y tenía que ir a buscarlo yo”E4

“Por como éramos en el colegio (haciendo referencia a la fuerte tradición del colegio al que asistió con el MNU) nos juntábamos también fuera de clase, en una casa, llamamos incluso a un docente, que era ex alumno, politólogo también y nos ayudó también a escribir discursos, a explicarnos los procedimientos del modelo.”E11

En relación al descubrimiento de este proyecto extra curricular los relatos coinciden en que se llega por un “otro” iniciado ya sea este un/a profesor o compañero/a de banco. Es así cómo, ante la pregunta ¿Cómo llegaste al modelo? algunos contestan:

“Fue por notas, recomendación por docente, dije bueno ... me interesa a pesar de que no tenía ningún tipo de interés en lo que era el estudio de Relaciones Internacionales ni mucho menos.”E11

“En el Colegio San Miguel de Tucumán y una profesora, la de historia, me invitó porque sabía que mi interés iba por ese lado” E5

“El colegio fue uno de los primeros que empezó a meterse. Alicia, que era la profesora de Geografía, estaba muy metida y el colegio venía llevando delegaciones desde el primero modelo de Conciencia. Había un Club ONU en el Colegio de pibes que eran delegados (en los modelos).” E3

“Me enteré por mi profesora de Geografía que coordinaba los grupos extra curriculares. Yo iba en turno tarde y después de clase nos juntábamos.” E6

“Mi compañero de banco me empezó a contar porque lo estaba haciendo. No entendía nada pero hablaba de cosas copadas y al año siguiente me metí.” E4

“El año anterior había participado una amiga que le había gustado la experiencia y era “dale, venite” y nos anotamos juntas con una delegación chiquita” E8

“La difusión de esta actividad es anterior a mí, alguien de oído sabía, si alguien dice MNU ya la gente sabe.”E9

A su vez, los entrevistados mencionaron que no tenían en claro a priori a qué se estaban sumando pero que parecía divertido porque otros alumnos/as así se lo transmitían, o porque salían de la escuela, porque se capacitaban los sábados o porque conocían gente

nueva. En la elección del destino de su tiempo extra, la diversión, la novedad, las posibilidades que se abrían a través de sumarse jugaron un papel importante. Si bien el modo de organizarse la participación difiere entre los entrevistados y sus respectivas Escuelas coinciden en su relato que en el Modelo había libertades distintas en relación a la experiencia educativa escolar. Es en la libertad y la diversificación de la oferta de actividades que vienen con el modelo (juntarse los sábados, salir de la Escuela, conocer otras provincias y países, otras realidades y nuevas personas) en comparación a la actividad curricular “normal” donde se encuentra el primer atractivo para sumarse.

“Cuándo juntarnos traía siempre problemas. Cuando era horario de la profesora, ella nos decía vayan y escriban, investiguen, lean. Con 15 años es como que te digan recreo durante dos horas. Y en la medida que se iba acercando la fecha del modelo teníamos mayores salidas durante las clases la profe pedía un permiso especial e íbamos saliendo.”E11

“Me metí, me encantó y nos fue bien. Ese año 2003 muy duro en Argentina del último modelo invitan a Conciencia a participar al modelo de México. (...) Viajaron 9 personas del colegio, todos del último año y yo de tercer año. Fui el único que ganó de Argentina, ahí me terminé de enamorar” E3

“El modelo como parte del mapa más general de la vida en la adolescencia. Siempre tuve un fuerte interés por lo social, es una dimensión que estaba presente y algo me encontraba para hacer en un pueblo donde no hay política que fomente la participación juvenil y uno va buscando espacios por fuera del estado” E8

Sobre este tema nos parece importante destacar que si bien “una de las tensiones obvias que se da entre la caja curricular y la propuesta extracurricular de los talleres tiene que ver con el carácter impuesto de la primera frente a la condición libre de la segunda” (Tobeña, P.30) esta libertad de participación que viene dada con el modelo es acompañada con el cumplimiento de normas estrictas como el diálogo triangular o las interpelaciones. Es decir, la participación en el Modelo conlleva libertades pero la simulación en sí implica el cumplimiento de un reglamento que suele ser mucho más estricto que cualquier otra instancia de la vida, incluida la escolar. Una de las frases de un docente de Bahía Blanca resume a la perfección esta tensión:

“Yo creo que como tiene la posibilidad de que el alumno lo haga voluntariamente, vos al chico le pones un montón de información que tiene que buscar, leer, interpretar y

seguramente encuentras cierto rechazo. En cambio como esto es voluntario y no tiene techo, y siempre y cuando conservemos las formas y ciertos contenidos básicos lo puedes disfrutar, creo que es la libertad lo que mantiene esto. La libertad solitaria no, la libertad con acompañamiento. Ahí está el docente.” ED3

2.- Lo que soy / me gusta / me identifica encuentra cause con otros en el Modelo: “Unos Románticos en el fondo”

Las menciones en relación a encontrar “mí lugar” y encontrar “mí tribu” van de la mano. En el relato se ligan el interés pre existente por “lo público” y ese interés se encuentra con otros estudiantes que lo comparten. Es en ese encuentro que se potencia la identidad y se sostiene la participación en el Modelo. Es decir, el modelo no es especial por ser el proyecto donde descubrieron una inclinación hacia ciertos temas sino porque es la experiencia que les permitió jugar a fondo ese interés con otros.

“La identificación con algo. (...). Me gustaba lo ciudadano y el modelo logró esa identificación de un grupo de amistad que necesitas en la adolescencia. La excusa era juntarnos para planificar un modelo. Supongo que le debe pasar lo mismo a una banda de música.” E2

“Hay muchas habilidades que el sistema educativo tradicional no pone en cuestión, entonces cuando aparecen programas como Uniendo Metas de repente tienes la posibilidad de salir a la cancha. Toda la vida te dieron tenis pero lo tuyo era el fútbol” E5

“Los colegios no están estructurados por perfiles, entonces uno puede estar en un lugar que no comparte con sus compañeros. No es común que uno comparta tantas cosas, gustos. En cambio vas a un modelo y son todos chicos que tienen una veta que van por ese lado.” E5

“El primer año llamaron a los primeros promedios. Después en la Escuela se dieron cuenta que había pibes que en la Escuela no eran tan aplicados pero que con esto encontraban su lugar”. “Los pibes que se aburren en la escuela y con esto encuentran su lugar” E1

“Siempre me interesó la política internacional, en mi casa se hablaba de política internacional sobre todo mi papá. Mi hermano participó de modelo universitario.” E6

“Era un Colegio industrial y era la única actividad extra programática social. Tenía una clara vocación hacia lo social y cuando vi lo del modelo me metí por un tema de vocación interna que en ese momento no tenía clara” E3

Varios de los entrevistados hacen mención a la amistad como un factor importante de la experiencia. Algunos de ellos la mencionan como lo más importante que se “llevaron” del modelo: las amistades que se sostienen aún hoy y también las que se diluyeron en el tiempo. La participación en la experiencia del Modelo viene con la camaradería que se construye en ese círculo de pertenencia. Se es parte de algo más grande y la amistad es vector de ese círculo. Al decir de una de las entrevistadas, este círculo de pertenencia de “unos románticos en el fondo.”(E1)

“UFF Todos los amigos. Lo que fue el periodo secundario ahí tuve mi grupo de amigos pero conocía muchísima gente que después te lo cruzabas, hoy en día decís, este era la Bahrein del 2006. Pobre piba tiene un nombre pero gente de 31 años que vos decís, a esta la conozco de algún lado, debe ser de la ONU.”E7

Ante la pregunta ¿consideras que tu paso por el modelo fue significativo para tu vida?
¿Por qué?

“Porque encontré un montón de amigos con los que hoy me sigo viendo sin el modelo como excusa” E3

“Podría decirte que mis amigos, porque hasta el día de hoy están. Es núcleo cerrado de amigos hoy”. E10

“Al principio era un alma competitiva, la gente me escuchaba, me daban bola los bloques, estaba en un hábitat nuevo que me gustaba, que me hacía sentir importante. Me voló la cabeza y veía que a todos les volaba la cabeza como a mí. E hice grandes amigos. Círculos de pertenencia”. E4

Hacemos foco en esta mención porque sintetiza un suceso que se repite en el resto de los relatos y es mencionado por el entrevistado E4 como la conformación de un *círculo de pertenencia*. La existencia de una red de conocidos que trasciende su camada del modelo, la participación de una comunidad mayor que se sostiene en el tiempo y que, en el caso de varios de los entrevistados, genera actualmente oportunidades de crecimiento profesional, es uno de los factores que mayor oportunidad de crecimiento presentan para la coordinación del programa desde Asociación Conciencia.

En este aspecto también hay coincidencia por parte de los relatos de los docentes que ven en la posibilidad de socializar con pares de otras escuelas, con universitarios y con autoridades de la organización que coordina el modelo.

“A veces me junto o hablamos con ex alumnos que más han participado y todavía se siguen viendo con compañeros, delegados o autoridades que han conocido a los modelos”.

3.- La verdad nunca está en un lugar solamente: el descubrimiento del punto de vista del “otro”.

En casi todos los relatos aparece la expresión: *“me voló, abrió, explotó la cabeza”* y se repiten palabras relacionadas a “ver” o “entender” como un abrir de ojos.

Los entrevistados utilizan diferente información que incorporaron en el MNU para ejemplificar de qué va ese asombro. En esta comprensión del “saber qué” (habilidad cívica asociada con la comprensión y el conocimiento cívico) este hallazgo encuentra su correlato con uno de los resultados claves del aprendizaje cognitivo de la ECM dado que los entrevistados declaman haber conocido y comprendido en detalle, con un impacto profundo en sus experiencias como humanos, los problemas nacionales e internacionales y la interdependencia de los países. A su vez, hace eco a uno de los cuatro pilares de la educación que trabajamos supra, aprender a vivir juntos a través del descubrimiento del otro. Por último, está relacionado con la habilidad procedimental (saber cómo) cognitiva: considerar diferentes perspectivas, interpretar la comunicación política y sobre todo fundamentar la posición de un país con pruebas y con argumentos. Un fragmento de la entrevista con E8 da cuenta de varios de estos aspectos, a saber:

“Creo que sí, que la situación de simulación es muy potente. Ponerte en los zapatos del otro es sumamente potente para desarrollar esas habilidades por más que no podría medirlo cuantitativamente. Te ponía en una perspectiva de negociar, hablar con otros, de una mirada más estratégica de construcción de consensos con países. Se te abre un modo de pensar diferente y de relacionarte. Pese a la brevedad del modelo uno hace un clic bastante rápido. Yo recuerdo con alegría hacer balances de un día para otro, tenemos que hacer esto, reforzar aquello.”

Así, ante la pregunta_¿En qué medida sentís que tu participación en el modelo colaboró en que comprendas las problemáticas de la agenda mundial en un contexto social o moral más amplio?, algunos entrevistados responden:

“Empezas a ver cómo funciona otra cultura radicalmente distinta. Tenés un momento, como un GIF que te explota la cabeza. Hay un momento en que empezas a tomar conciencia que hay otras culturas y sociedades que funcionan radicalmente distinta a la tuya.”E11

“100x100 contribuyó. Te cambia la forma ... el modelo ... vos lo tenes que entender, y lleva años entenderlo. Pero una vez que lo entendes es una experiencia única y te cambia en ese sentido. Empezas a ver las cosas desde otro lugar.” E6

“El recuerdo que tengo es que fue una manera distinta de ver lo que realmente pasaba.” E7
“Colaboró en comprender distintas realidades del mundo. Uno suele ser muy “argentino-céntrico”. El modelo te permite darte cuenta de la diversidad sin viajar. No somos todos iguales.” E3

“Sí, y creo que en la Escuela eso se ve muy poco. Hay una dimensión que se te abre en poder pensar el mapa mundial” E8

“Enorme. Entender que era Cuba, el socialismo, el lado b, lo bueno y lo malo. No dejaba de tener un lado b. Igual que con Afganistán, entender que están parados etimológicamente en otro lado. (...) Entender el otro lado. Esa forma de pensar te queda para el resto. Lo vas incorporando como habito y ya te queda.” E1

“Cuando me tocó Afganistán, delegación de talibanes, momento de auge que los talibanes tomaran el país. Éramos una delegación de tres mujeres. Entender cuál era el fundamente de los talibanes, el Corán, sus costumbres. Te abría la cabeza. Vos lo miras de occidente y para el pibe es otra cosa, entendes que existe otra mirada. La posibilidad de saber que existe otro modo de ver las cosas te vuela la cabeza en ese momento.”E1

“Entendías un poco más que pasa a nivel global y en cierto modo te abría la cabeza de que la misma realidad es de otra manera en otro país.”

En dos entrevistas le recuerdan a la entrevistadora, a modo de llamado de atención, que en ese momento no existía internet y que la aproximación a la información pasó por la impresión de fotocopias, la visita a Embajadas, bibliotecas y hemerotecas, reflexionando

con estos ejemplos que la experiencia actual de los modelistas debe ser muy diferente. Traemos dos de ellos:

“Internet no existía. Sacabas de Encarta las cosas. No existía la mirada global que tenes hoy” E1

“Lo que recuerdo, quizás lo más fuerte fue ese año era SIDA, me acuerdo del tema, y era África y me acuerdo que en ese momento no había internet en la vida y me acuerdo de pedir libros en la biblioteca, estar en casa sola leyendo. Esa puerta que se te abre cuando descubriste un mundo.” E8

También E1 “En ese momento sin internet te enterabas de cosas que no sabías que existían”.

En los relatos, el descubrimiento de lo vasto y diverso que es el mundo, el encuentro con la variedad de culturas ya sea a través del estudio de la postura de un país en relación al acceso de agua potable o el ejercicio de representar en mi vestimenta parte de la cultura de mi delegación, es decir, los gestos en los cuales se siente como la distancia original se acorta al entender el punto de vista del cuál parte una sociedad distinta a la mía es una de los sucesos que continúan sorprendiendo a los jóvenes modelistas.

“Mi primer delegación fue Croacia. En 1998 partidazo contra Croacia era lo único que yo sabía de ese país.” E6

“Dónde se vuelve más disruptivo es cuando te tocan países de Medio Oriente o musulmanes o con algún sistema teocrático o países de África. Acá no hay agua. Si me tocó salud no puedes hablar de salud porque el 50% se muere por paludismo. Y cuando lo empezas a ver hay una toma de conciencia de lo raro que puede ser el mundo cuando abrís la cabeza.” E11

“Nunca me olvidé. Nos sentamos en el patio del colegio, un colegio grande, divino, nos sentamos en un asiento de cemento con los chicos y planteamos que en esa comunidad educativa aproximadamente durante el día transitaban 1500 personas. ¿Qué pasaba si ese día nadie iba a la escuela, no porque estaba cerrada, no porque fuera paro o finde, sino por esas 1500 personas se murieran? Ese era el volumen de gente que se moría en Ruanda por la guerra civil. Yo tenía 17 añitos.” E10

El hallazgo 2, el descubrimiento de mí mismo a través del encuentro con otros que comparten mis intereses (que se me parecen) y el hallazgo 3 donde el foco del asombro

pasa a estar en el descubrimiento del otro distinto de mí (con otra cultura que no se me parece) constituye un doble movimiento dado que “el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo” (Delors, p. 6). El descubrimiento o develar quién soy es un paso necesario para poder descubrir al otro, poder ponerme en su lugar, lograr comprender su punto de vista. Este movimiento o aprendizaje es también rescatado por los docentes

“Cuando lo hablo con los padres (refiriéndose a que participen en MNU) siempre les insisto en esto en como los ayuda en un pensamiento crítico y también plural, aceptar la pluralidad. En este momento de grieta, en donde el otro es visto como ignorante, que no piensa que no sabe ver el mundo, lo que da el Modelo ONU es sentarse en ver el mundo entre todos y desde diferentes lugares.”ED5

“Ese abrir su cabeza, su mente a otra realidad la Escuela Secundaria no lo logra. El modelo en un fin de semana y el trabajo previo que hay que hacer, jugando entre comillas, les enseña mucho más de lo que logra todo un año en la escuela e incluso cosas que la escuela no logra. Como animarse y enfrentar gente. Chicos que antes no se animaban a hablar en el aula frente a sus compañeros se paran a dar un discurso frente a todos los participantes, que siempre son más o menos 450, más todos los padres y familias que se acercan.”ED2

4.- Habilidades y competencias no sólo cívicas con impacto en el futuro: Que no tiemble la voz

En el inicio esta investigación tenía como foco explorar habilidades y competencias del campo cívico que se desarrollan producto del paso por el proyecto educativo Uniendo Metas. Sin embargo, al correr las entrevistas y en especial con la incorporación de la voz de los docentes, se hizo cada vez más claro que las competencias asociadas al modelo no eran estrictamente cívicas sino meramente competencias. Entre ellas las que más destacan los participantes son la oralidad y la escucha activa. Ya sea por la oportunidad de hablar ante una audiencia masiva (algunos de los entrevistados dieron discursos ante más de 800 personas a los 16 años) o por la necesidad de utilizar la palabra para acordar en privado con otras delegaciones la postura de un grupo, es esta la competencia que más ejemplos concretos de experiencias situadas aporta. Esta competencia refiere al “saber cómo” es decir a las habilidades procedimentales mencionadas por Helen Haste ligadas a la comunicación tales como hablar en público y dirigir reuniones.

A continuación traemos diferentes fragmentos donde los entrevistados mencionan aprendizajes significativos asociados, en su memoria, con la participación en el modelo:

“No solo aprendes intelectualmente, te haces amigos, te ves en otro rol, probaste que podías hablar de usted a alguien de tu edad o podías argumentar, o hacer un bloque y que se uniera lo que vos proponías, hablar por un micrófono y que no te temblara la voz.”E1

“Te obliga aprender también a ponerse en ese otro lugar. Entender desde donde uno está parado y el otro está parado es una de las cosas más importantes del ser humano.”E6

“(En el modelo) Empezar a asumir ciertas responsabilidades. 5 pesos para ir a Baypass es tu mayor preocupación en ese momento” E7

“El primer año en el (modelo) provincial fui entendiendo poco y nada, yo era más bien tirando a tímido con muy poca participación en clase y lo que siempre marco como punto de quiebre a nivel personal general es el primer discurso de la asamblea general que me tocó dar. Caí (al modelo) y me anoté, era Hungría, pensé que iban por orden alfabético. Caí tercero en la volteada (para hablar). Me quería matar. Me acuerdo patente, si supiera dibujar podría dibujar exacto cuando me hacen la primer pregunta y quedé en blanco lo que para mí fueron 5 minutos. Fueron 6 7 segundos. Me acuerdo que me decía “habla, habla, decí algo” sabía que la primer palabra era la más difícil en el modelo.”E11

“Con eso armamos nuestro discurso. Lo que entendimos nosotros ahí era que podíamos convencer persuadir o conmover. Como Ruanda tenía que conmover a la Asamblea, conmoverlos para que intervinieran en la situación.”E10

“En ese momento di el discurso de cierre en 5to año. Yo ya tenía un perfil de poder sentarme a hablar con los demás, hablaba y discutía pero me daba vergüenza. Sin embargo al año siguiente era presidente de la Asamblea. Y al otro año fui secretaria general y daba capacitaciones para 300 pibes. Sí, hubo un romper con ese miedo” también E10

“Aprendí mucho a escuchar.”E6

Profundizando sobre este hallazgo creemos pertinente ahondar en respuestas a la pregunta: ¿En qué medida sentís que tu participación en el modelo colaboró en que sientas

que sos eficaz, es decir, aportó en aumentar tu confianza en relación a que sos capaz de afectar positivamente la realidad? En palabras de E6:

“Sí. Mucho positivamente. Uno lo hace a una edad que está descubriéndose y armándose. Primer modelo estaba muy nervioso, no me animaba a levantar la mano, sentía que no sabía nada comparado a los otros que estaban participando. Los últimos los disfrutaba tanto y bien.”

En línea con este tono, E3 responde *“Mejoro mi seguridad personal un montón. Era un pibe re inseguro incluso después del modelo. Muy preocupado por el que dirán. El modelo te da seguridad. Al principio inconsciente, es ir participar, hablar en público exponer una idea que la gente la acepte.”*

En palabras de E2 *“Mi realidad sí. Nunca hubiese llegado a (el por entonces Ministro de Educación) Esteban Bullrich solo. Mi familia no tenía militancia. Me empoderó en esa fortaleza. Teníamos 15 años y cambiábamos realidades de otros. Porque cuando empezamos a organizar el modelo éramos la base para que otros jueguen.”*

En relación a la oralidad al preguntarles sobre cuál es para ellos la mayor enseñanza del paso por MNU son los docentes los que más subrayan esta competencia aprendida en el Modelo. A continuación exponemos diferentes fragmentos donde el entrevistado ED4 hace mención a esto:

“Los más tímidos que vayan y después te das cuenta que terminan hablando, porque quería, tenían algo para decir.”

“Creo que tiene que ver con la oralidad. Siempre rescato eso. Animarse a hablar en un recinto con 100 o 150 personas no es fácil.”

“Empuja al alumno a mostrar algo que lo tienen internamente, querer hablar participar cuestionar escuchar la voz del otro. Te forma como persona. He encontrado alumnos saliendo del modelo en 5to año con otra visión de las cosas y con otra participación. El mostrarse, desinhibirse para poder opinar. Mejora la opinión por cierto.”

En segundo lugar en este asombro o “voladura” de cabeza también se menciona el ejercicio de ponerse de acuerdo, es decir, las habilidades procedimentales de participación relacionadas con trabajar con otros, construir coaliciones, negociar y manejar conflictos. Esto es valorado por docentes y ex modelistas por igual.

“Otra cosa es el trabajo en Equipo. Somos las delegaciones de El Proyecto. Que se siente cuando te preguntan algo que no sabes. Sobre todo los que son buenos alumnos les cuesta trabajar en equipo, delegar, confiar en el otro. Es el camino al trabajo del futuro. Hoy se construye en equipo de trabajo y si no sabes trabajar con el otro estas incapacitado. Esto también se los da los Modelos.”E1

Asociado a este hallazgo encontramos que algunos entrevistados, ante la pregunta sobre la eficacia, contestan dando ejemplos del impacto que la participación de atañeo tiene aún en sus vidas hoy. En palabras de E1:

“Creo que encontré mi rumbo hacia lo social. A mí no se me ocurrió ser diplomática. Pero sí que podía generar un pequeño cambio en el contacto con el uno a uno.”E1

También E1 menciona en otro tramo de la entrevista: *“Me cambió la vida. Si no hubiese decido participar del modelo no hubiese hecho amigos que hice, no hubiese llegado a Conciencia y no estaría donde estoy hoy. Seguro hubiese hecho otro camino y esto es shockeante. Si hubiese tomado una decisión diferente estaría en otro lado.”E1*

En línea con estas expresiones, algunos entrevistados en diferentes momentos, destacan que el paso por el modelo fue sin dudas transformador para sus vidas. Cambio de carrera universitaria, cambio de provincia, cambio de amigos, cambio de vida. Y los ecos de ese impacto continúan hoy. La sucesión de experiencias que se les abrieron, ya sea por conocer un estudiante que les comentó sobre la carrera Relaciones Internacionales, o por haber dado un discurso frente a autoridades educativas que luego los convocan a trabajar con ellos, trazaron un camino posible que decidieron andar.

La mención en relación a los cambios o selecciones de carreras universitarias relacionadas a temáticas que son trabajadas en el modelo como Abogacía, Relaciones Internacionales o Ciencias Políticas se correlaciona con la categoría número 3 de Greenblat que menciona que las simulaciones pueden realzar el interés de un participante en una cierta área de estudio provocando cambios en carreras universitarias.

“Yo vivo en Santiago por ese modelo. Conocí una chica que iba a estudiar Relaciones Internacionales y no existía en Tucumán. Cuando me dijo que iba a estudiar eso (por la carrera) encontré la vocación y Santiago del Estero.” E5

“Tengo la vida que tengo por el modelo. En mi caso fue el modelo. Hay un gran componente de lo personal, creo en Dios, pero sin duda soy fruto de esa docente que vio más allá de lo curricular.”E2

“La medicina en su momento era lo que quería hacer y digo WOPA puedo hablar frente al público y puedo responder. Luego de eso me destrabé muchísimo, empecé a participar mucho, a discutir, había un despertar en mí cabeza “che capo podes hacer muchas más cosas de las que pensaste que podías hacer”. Eso es lo que más valoro del modelo. Viernes 7 y pico de la noche, llaman Hungría, paso como un gil, me preguntan, quedo en blanco, me largo a hablar. De ahí es otra historia (mi vida) de todo lo que tengo antes del modelo.”E11

“Tuvo mucho que ver con mi inserción laboral. Apenas me gradúo de El Salvador me proponen ir a la Universidad de Lanús y sabían que había viajado.” E10 continuó siendo modelista en la universidad y viajó a Brasil a competir.

Se esboza una relación: pareciera que el descubrimiento o puesta en práctica de una competencia pudo haber impactado en las decisiones de los entrevistados en torno a sus futuras elecciones profesionales.

“La comunicación me encantaba y me sigue encantado. Si lo veo hoy fue transformador porque me habilitó una puerta de entrada.” E10

“Estas en plena formación de tu forma de ser personal académica, lo que el futuro será profesional y eso a mí me formó mucho.” E6

“Te genera interés por lo público – la dinámica te lleva alcanzar acuerdos para que tu resolución sea aprobada, ayuda a empatizar con opinión de otro. Te da mucha oralidad – argumentación, exponer en público, no tener miedo. Te parabas delante de 200 pibes leías un discurso tenías que leer de corrido te hacen preguntas que no sabes de antemano.” E3

“Era buen alumno pero no me interesaba la escuela, me llevaba algunas materias, algunas veces me era fácil pasarla. Todo el tiempo o gran parte del tiempo se lo dedicaba al modelo. Mi primer viaje a los 18 años fue para presentar el modelo virtual y fallaba internet.” Palabras de E4 quién es fundador de una organización que se dedica a hacer modelos virtuales

Como relatamos al comienzo, la selección de estos entrevistados responde a casos típicos de personas que encarnan el modelo ideal de una actitud y es por eso que podría parecer que fue sólo a ellos o en estos casos excepcionales donde la experiencia en el modelo resulta transformadora. Sin embargo, los docentes entrevistados coinciden en la trascendencia de la experiencia en el modelo, destacando que muchos de sus alumnos no sólo “aprenden a hablar en público” sino sobre todo deciden (o cambian) sus carreras universitarias futuras a posteriori de la participación del modelo.

“Salen muchos definidos con su carrera. Ahora por ONU quiere hacer Ciencias Políticas. No sé si el padre me o dice contento o no.”ED1

“Es más a muchos chicos le define la carrera que va a estudiar. A su vez uno los ve a ellos comprometidos en distintos ámbitos. El modelo los moviliza. Y después quieren participar en diferentes aspectos con Municipio, en el cuidado de ambiente están siempre muy activos. Genera eso, estudiantes activos, con mucho civismo.”ED2

5.- El “Bache” del modelo.

La falta de generación de instancias puente, en donde la realidad internacional pueda ser ligada en acto con la realidad local, fue mencionada como un punto a mejorar sobre la experiencia en el Modelo. En este sentido, el modelo no fue percibido como un espacio de transformación de la realidad. Esta reflexión que algunos de los entrevistados hicieron se asemeja a la brecha de realidad o reality gap que evidencia Muldoon (1995. p.29) Si bien el autor hace referencia a la brecha en relación al funcionamiento real y actual de Naciones Unidas, entendemos que esta distancia entre la dinámica del modelo y el trabajo en relación a tópicos globales (ODS) y la realidad de mi localidad o mi barrio representa una nueva distancia a ser analizada.

“Hay una parte de tu comunidad que tampoco tiene agua potable – creo que ahí es donde, no sé si falla pero creo que al Modelo le faltaba la vuelta de rosca en donde vos todo el juego después alguien te podía guiar y decirte, todo esto podes transformarlo ahora acá en tu localidad. No podes pedirle a un pibe de 15 que lo haga de forma automática, tenés que darle ese empujoncito.” E11

“La forma de hacer política cambió mucho. Hoy la cercanía y la proximidad con la persona del servicio público se incrementaron. Antes un político estaba distante. El

laburo estaba más asociado a un puntero, no era común que un político este cerca de la gente. UN tiene algo de eso – de lejanía. El modelo que replica la dinámica de UN te forma esa opción. Puntos positivos el mérito, la profesionalización. Pero no desarrollaba lo otro, la cercanía, la realidad.”E3

Etapa 2 – Entrevistas en Profundidad – Docentes

En el análisis de los hallazgos recabados en la primera etapa se decidió incluir textuales de docentes en aquellos ítems donde consideramos que las declamaciones de los adultos nutrían el punto de vista de los ex modelistas. Si bien el foco de la investigación estuvo puesto en los participantes por la riqueza de ciertos puntos de contacto entre los relatos de los docentes a continuación profundizaremos en algunos aspectos que tienen que ver estrictamente con el ejercicio de su rol.

1.- Actividad extra curricular (no remunerada).

Ser docente de MNU no conlleva con reconocimiento económico sino todo lo contrario, viene con erogaciones. Ser docente de MNU viene sólo con mayor responsabilidad. La carga extra de los docentes que deciden liderar este tipo de proyectos es de lo más variada y se aleja de lo estrictamente docente. Si bien por supuesto en la etapa de preparación los docentes agencian espacios, generan condiciones de enseñanza y aprendizaje de los tópicos, los países, los roles, la mayor carga laboral se diversifica en gestión de salidas escolares, compra de fotocopias, traslados que pagan con su bolsillo, la gestión de rifas, donaciones, eventos de recaudación de fondos para nivelar la cancha y que todos puedan viajar, sobre todo en aquellos casos donde se decide participar en modelos de otras regiones o provincias. En palabras de ED3:

“Ahí empezamos a ir a Pinamar y San Nicolás y lo económico iba limitando la cancha. Hacíamos eventos para juntar dinero, pedíamos donaciones.”

En este sentido destacamos estas respuestas ante la pregunta: ¿Implica mucho esfuerzo participar? ¿Cómo lo organizan en tu escuela?

“Me daba lástima no acompañar a chicos que quisieran participar. En la grilla en mi trabajo ni nos pagan por eso ni nada no tenía que ir.” “En un principio demasiado tiempo, porque uno tiene ... uno sabe cómo es tratado un docente en este país. En general debería ser una actividad remunerada, un par de horas, que te motive a querer participar.

En mi colegio por lo menos si no es por nosotros se acabó la participación. Depender de la buena predisposición del docente no está bueno.” ED4

“Remis, la comida ... era un gastadero de plata bárbaro, pero bueno, no está pago. Hay escuelas que las paga, son muy pocas, pero en nuestro caso no. Es todo el bolsillo nuestro. El año pasado no hubo plata para Mar del Plata y me lo pagaron los alumnos.”ED5

“Sí, mucho mucho. Es todo extra aúlico. Yo acompaño dos escuelas, tuvimos muchos problemas en los primeros años porque los profesores se negaban con ocupar tiempo.” ED2

“Implica mucho esfuerzo porque son 220 personas con diferentes necesidades que te demandan. Y no te olvides que soy de sí fácil, entonces me lleva. ¿Pero sabes qué tengo? El mimo de los egresados del taller que vienen a colaborar porque quieren, eso también me da mucha ternura”ED3

Uno de los docentes entrevistados, ED3, que participa en el proyecto desde 1996 cuando le llegó una carta desde Conciencia comentándole sobre la existencia del proyecto menciona que después de 10 años logró contar con algunas horas remuneradas y sobre todo con un espacio donde llevar adelante el taller.

“A esa altura ya éramos 15. Entonces le pedí a la Escuela que me cediera un espacio porque no daba la biblioteca para hacerlo, y en 2006 ya éramos 45. Y ahí se dieron cuenta que hacía 10 años trabajaba gratis y me asignaron unas horas, que formara un taller que ahora estaba dentro de la curricula.”

Si bien en muchas de las localidades el Modelo de Naciones Unidas constituye uno de los acontecimientos no sólo del año escolar sino, muchas veces, del calendario Municipal, esa importancia no tiene correlación con la ponderación de los docentes que participan y permiten que el proyecto educativo suceda.

2.- Lo que engancha son los pibes

Los docentes entrevistados demuestran su pasión y la emoción que en lo personal como profesionales les genera la participación en el MNU. Sin embargo sin dudas el combustible para seguir invirtiendo no sólo tiempo no remunerado sino, como detallábamos en el punto precedente, dinero y carga de responsabilidad muy alta, es la retroalimentación, el entusiasmo de sus alumnos/as. La sorpresa de los docentes en

relación a la actitud de los alumnos/as que invierten tiempo en formarse y que al terminar su participación en la simulación ya están pensando en seguir.

“Me enganché cuando se engancharon los chicos. Los primeros 3 4 modelos los llevaba porque era como una obligación, el colegio había participado siempre y necesitaba un profe que fuera.” ED4

“Eso de que termina el modelo y el pibe esa noche cuando espera que lo vengán a buscar los padres te dice: el año que viene volvemos. Y estuvieron tres días sin dormir tres días pasados y en vez de decirte me quiero ir a mi casa te dice: el año que viene volvemos y la rompemos.” ED5

“Me gustó ver los chicos entusiasmados. Yo veía adolescentes gustosos de hacer lo que hacían. Yo les deseo que ustedes sean tan felices de hacer lo que elijan como yo soy feliz siendo sus docentes. Vi la alegría, compromiso, alumnos con sus profesores con un vínculo, con un afecto. Son un montón más de cosas que el aprendizaje en política exterior.” ED1

“Lo que primero me motivó fue que era un proyecto de formación en valores. Después cuando los vi, como crecían como personas, como aumentaban la empatía, la preocupación por problemas reales, la ideación de soluciones posibles dentro del marco, a mí me sigue emocionando a pesar de que ya he pasado por varios.” ED3

Uno de los docentes entrevistados, al igual que varios de los ex modelistas entrevistados, destaca que el modelo es posibilidad para aquel alumno/a con mal desempeño o mal comportamiento encuentre su lugar e incluso se destaque.

“Porque Hemos sabido ver en los alumnos. ... “ese en la Onu la rompe” era vago y lo llevamos igual y jugo igual. Eso que tiene el docente en describir el perfil cuando el chico no confía en sus posibilidades.” ED5

3.- La sociedad civil

En relación a ser una actividad organizada por sociedad civil, es decir, por jóvenes voluntarios ex modelistas que capacitan y coordinan los tres días del modelo, la respuesta de los docentes fue positiva. Si bien todos pueden marcar sus diferencias o posibilidades de mejora sostienen que es uno de los aspectos positivos en relación a Uniendo Metas, que sea organizado sin intermediación económica por jóvenes voluntarios/as que las más de las veces son ex estudiantes de los docentes. Se detallan continuación las respuestas

de los docentes ante la pregunta: ¿Cómo evalúas que sea un modelo coordinado por voluntarios/as de sociedad civil?

“A mí me gusta mucho. Pero no puedo ser objetiva porque son todos mis ex alumnos y mis queridos alumnos con los que he viajado. Los que forman parte son generalmente muy cercanos. Para mí es lo mejor que puede pasar porque el adolescente le gusta mucho que sean chicos ex modelistas que les estén enseñando a jugar. Se sienten importantes de que no son los adultos los que les marca las normas.” ED2

“Lo que hacen, siempre va a ir viendo con los años “esto fallaron en este año” pero tener 1.000 alumnos de secundaria en manos de chicos jóvenes voluntarios que no tienen más que unos años que los otros chicos para mí es admirable. Si tengo que evaluar es más lo positivo que lo negativo. Negativo puede haber alguna que otra falencia pero siempre rescato lo positivo.” ED5

En la mención de estos dos docentes pareciera que al ser el modelo un espacio hecho por jóvenes para jóvenes le aporta un valor diferencial a la experiencia. Considerando que “muchas de las acciones protagonizadas por las y los jóvenes ocurren en un contexto en el cual la definición de las problemáticas que enfrentan cotidianamente suele ser establecida por los adultos” (Nuñez, p.65) creemos oportuno ahondar en futuras investigaciones en relación al vínculo que sienten los participantes con los organizadores, jóvenes, como ellos.

“Cuando ciertas instituciones están apoyadas por mucho tiempo por determinadas autoridades se piensa que es político y esto es apolítico. Nadie te pregunta qué piensas políticamente. (...) Creo que es muy importante porque este es un espacio que deja hacer. Y lo bueno, al menos lo que yo veo acá, que aquellos que se van despidiendo nunca se van de un día para otro. Se preocupan de que alguien los continúe.” ED3

Continúa ED3 en otro tramo “Provincia es como una cosa muy lineal, entonces tenes un sabio casi tótem arriba que va bajando las directivas y las Directoras no tienen independencia, hay siete grados políticos de inspección y hay un prejuizgamiento de Conciencia en ciertos niveles de la sociedad.”

ED3 nombra una tensión que se evidencia en trabajos que estudian acciones políticas juveniles de construcción de ciudadanía, entre “la promoción de la participación estudiantil (a través de leyes, resoluciones y ciertas políticas públicas) y la persistencia

de resabios de temor a la política partidaria, no reconocibles fácilmente pero presentes en los intersticios de la vida escolar (Nuñez, p.62). Lo voluntario no salva la tensión sino que pareciera ahondarla.

En otros tramos de la entrevista mencionan nuevamente el valor del voluntariado:

“Estuvieron todo el día esos chicos laburando, es admirable lo que hacen. Desde el que es celíaco y le hacen una comida parte, están en todos. Siempre hay cosas por mejorar. Pero el trabajo es excelente.” ED5

“Lo bueno es que al ser un trabajo voluntario no hay negocio de por medio, no hay comercio, no se le quita dinero a un alumno o delegado, al contrario te diría, no alcanza ni para la mitad de los costos la inscripción. En ese sentido aplaudo.” “Son chicos. Claramente uno ve también cuestiones ... terminó obteniendo una mención y la chica no había participado, no había ejercido”. ED4

4.- En busca del tiempo perdido: lo que el modelo sí y la escuela no

Como mencionamos en el punto 4 de la muestra de ex modelistas, los docentes, al igual que los ex modelistas entrevistados destacan que hay ciertas habilidades, con fuerte preponderancia en la práctica de competencias relacionadas a la comunicación efectiva, que son provistas por la experiencia del modelo. La experiencia en el modelo aporta una oportunidad de poner en práctica la oralidad.

“Hoy Uniendo Metas es el programa educativo más importante que tiene la ciudad. Por tamaño, ámbito que abarca, recibimos chicos de más de 40 escuelas, de cuatro provincias. Nosotros desde hace 4 años la ceremonia de apertura la hacemos en la municipalidad por pedido del intendente. De hecho, el modelo de 2018 parte se desarrolló en consejo, parte en la muni, parte en universidad, porque no podíamos incorporar tantos chicos pero a nadie le dijimos que no.” ED3

“Aprenden algo que falta mucho en escuelas secundaria que es la oralidad. En escuela secundaria es todo escrito. Se nota mucho los chicos que hicieron modelos por la simpleza con la que pueden hablar, argumentar, sostener un discurso. La oralidad es un aprendizaje plus que no da el secundario y que les da el Modelo.” ED1

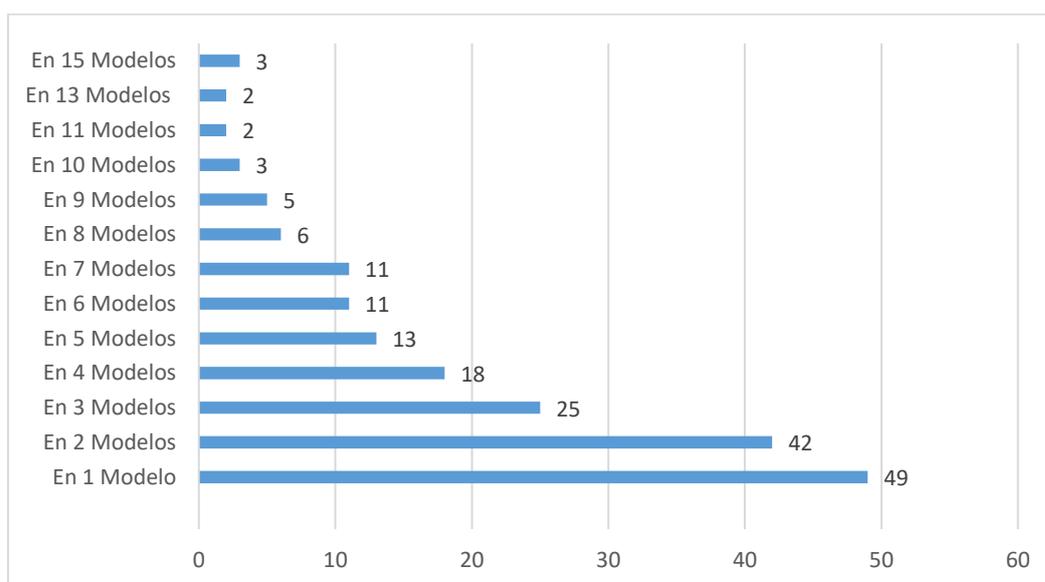
3.- Etapa 3 – resultados de encuesta - Modelistas Pandémicos

Durante 2020, luego de 25 años ininterrumpidos de modelos presenciales Asociación Conciencia lleva adelante la primera edición de Uniendo Metas desde la virtualidad²⁶. La Asociación menciona en la página web del programa que “Gracias al trabajo colaborativo de la red de más de 500 voluntarios y voluntarias de la organización, pudimos llevar adelante 14 modelos virtuales locales y un Encuentro Nacional virtual. Fueron más de 2000 los jóvenes que participaron de dichas instancias, muchos de ellos acompañados por sus docentes y, en un año tan complejo para la comunidad educativa, representando a sus instituciones.”

En este contexto se llevó adelante la investigación cuantitativa. Como se mencionó antes, la organización puso a disposición de la investigación el listado de contacto de 660 ex participantes de Uniendo Metas registrados como voluntarios/as del programa, muchos de los cuales se encontraban trabajando en la implementación de los primeros Uniendo Metas virtuales de la historia.

Para empezar, podemos decir que estos jóvenes conocen la experiencia sobre la cual fueron invitados a opinar. En promedio han participado en 4 modelos y algunos de ellos en más de 10:

1.- ¿En cuántos modelos participaste?

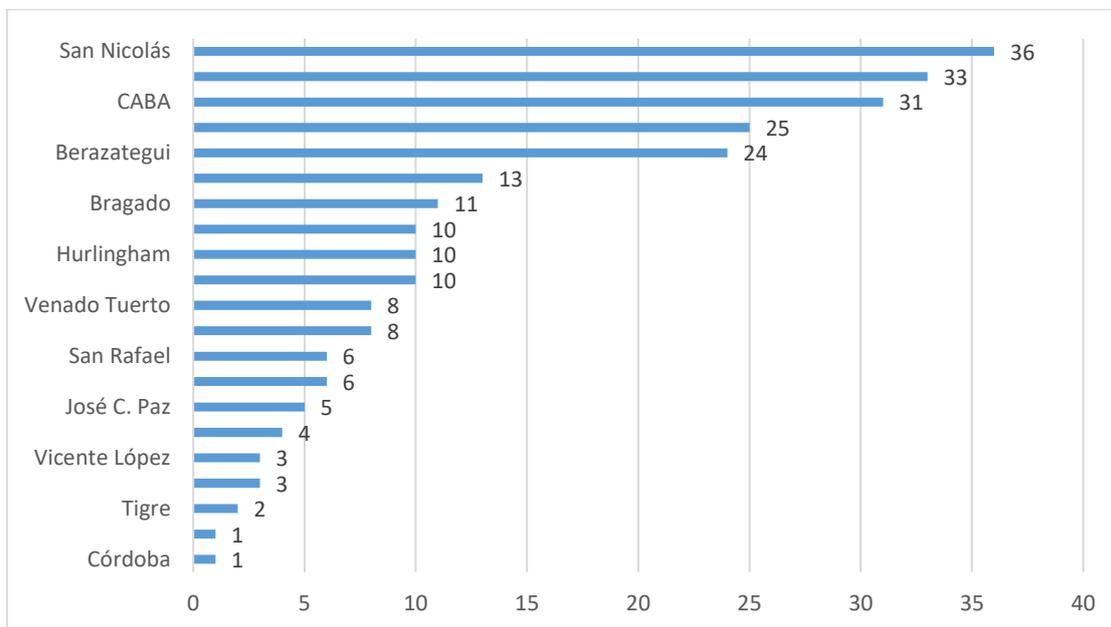


Fuente: Elaboración propia.

²⁶ <https://uniendometas.org/2021/02/02/um-virtual-un-recorrido-por-el-2020/>

Muchos de ellos no sólo repitieron la experiencia sino que diversificaron el destino, es decir, participaron de Modelos de otras localidades.

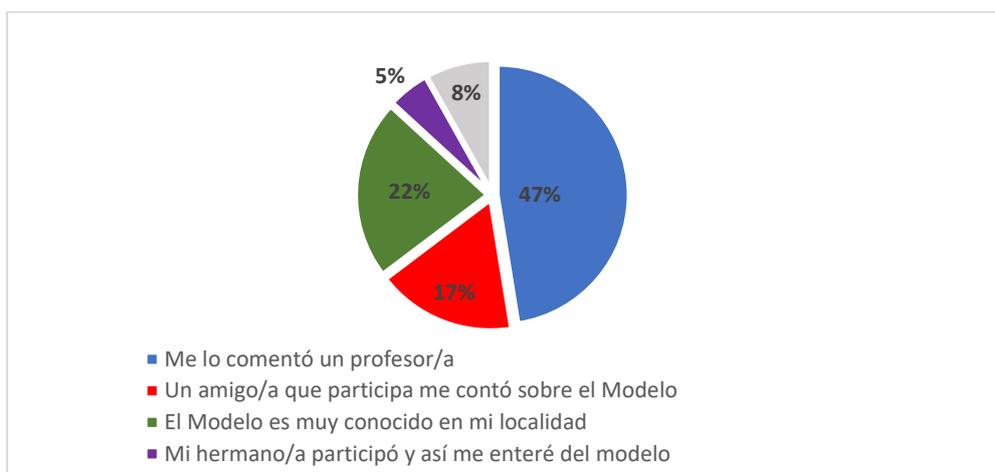
2.- ¿En qué localidad participaste en el Modelo?



Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta ¿Cómo llegaste al Modelo? encontramos la primera semejanza con las expresiones de los ex modelistas: la mitad de la muestra (47%) responde que ha llegado a través de un profesor/a, confirmándose el rol preponderante que los docentes vinculados al Modelo tienen no sólo para su implementación sino para sus sostén y supervivencia a lo largo del tiempo.

3.- ¿Cómo llegaste al modelo?

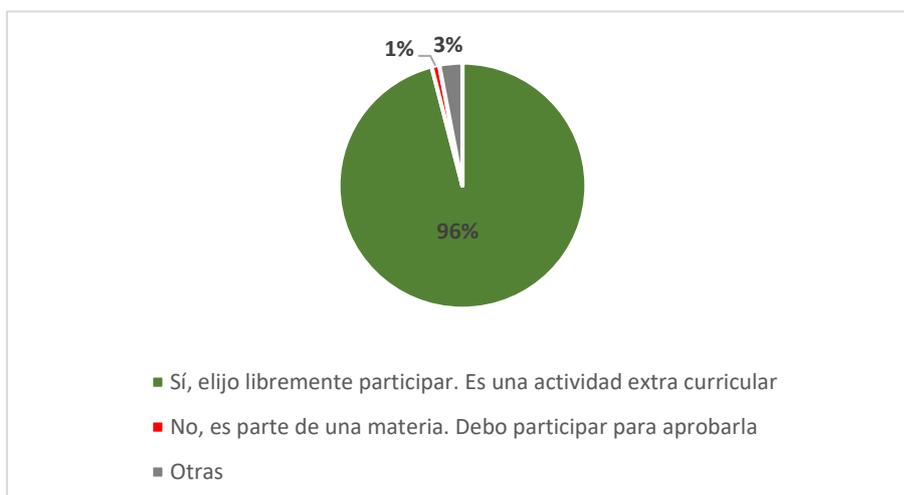


Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, nos cuentan que el modelo es muy conocido en su localidad (23%). Esta característica de “fama” del modelo no apareció en las entrevistas en profundidad de los ex modelistas y esto es lógico: ellos fueron las primeras generaciones de modelistas en sus respectivas localidades. Los y las participantes de hoy día pertenecen en muchos casos a localidades donde el Modelo se convirtió en un acontecimiento no sólo educativo sino municipal.

A continuación, indagamos sobre si la participación en el Modelo era voluntaria o no. En concordancia a lo compartido por los ex modelistas, la casi totalidad expresa que es una actividad extra curricular:

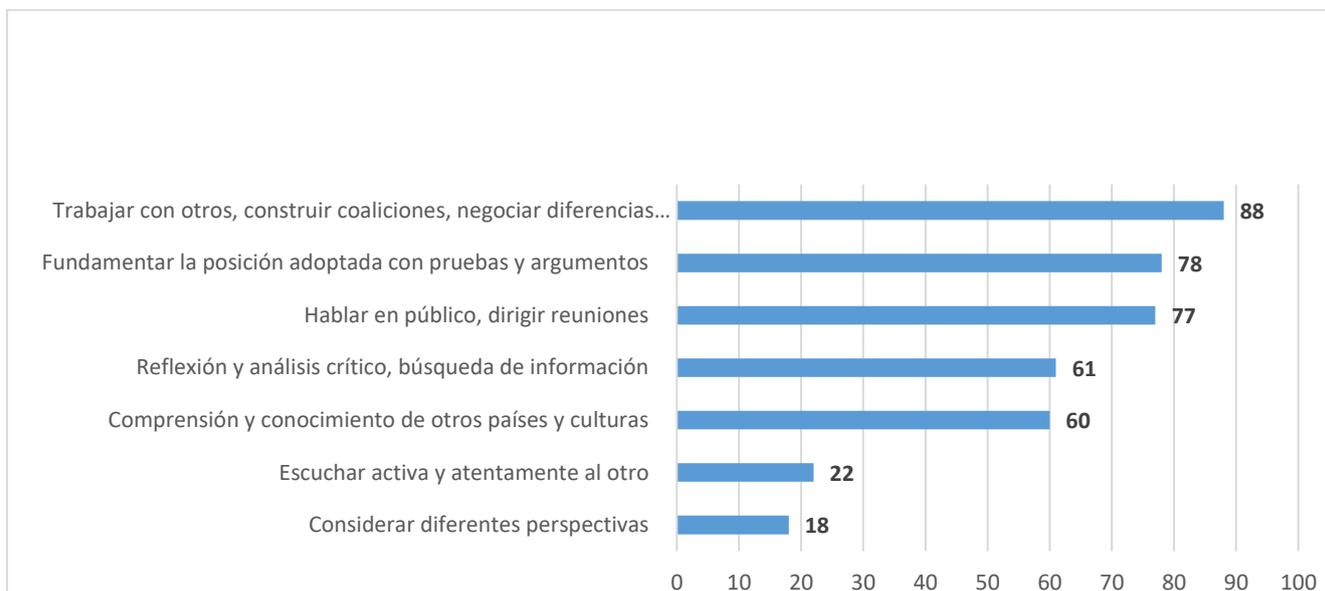
4.- En tu escuela, ¿la participación en el Modelo es voluntaria?



Fuente: Elaboración Propia

En la pregunta número 10 consultamos a los participantes en relación a su percepción sobre la puesta en práctica de habilidades y competencias. Nos detendremos en el análisis de esta pregunta y las subsiguientes por estar interrelacionadas.

5.- El modelo es un juego de roles en el cual se desarrollan y ponen en práctica distintas competencias. En este sentido te pido que indiques cuáles DOS de las siguientes competencias son las más significativas en relación a tu experiencia como modelista. Te pido que elijas las DOS opciones más significativas para vos.



Fuente: Elaboración propia.

Las tres que reciben más menciones son:

- 1.- Trabajar con otros, construir coaliciones, negociar diferencias y manejar conflictos (88 menciones)
- 2.- Fundamentar la posición adoptada con pruebas y argumentos (78 menciones) y
- 3.- Hablar en público, dirigir reuniones (77 menciones).”

Las escasas menciones que recibe las opciones relaciones “Escuchar activa y atentamente al otro” y “Considerar diferentes perspectivas” llaman la atención y merecen ser investigadas con mayor profundidad. Si bien se destaca el trabajo con otros en la opción que más menciones obtiene, en estas respuestas podría interpretarse que los participantes no sienten que en lo personal ponen particularmente en práctica competencias

relacionales como lo son escuchar al otro y considerar el punto de vista que trae. Una interpretación posible es que el descubrimiento del punto de vista del otro podría ser un resultado de cariz intelectual, producto de estudiar posturas para argumentar mi posición, más que práctica, es decir, como resultado de escuchar atentamente las ponencias de otros.

En la siguiente pregunta abierta le pedimos al encuestado que describan cuál es el mayor aprendizaje que les dejó participar en el Modelo de Naciones Unidas. “Muy buena oratoria” / “hablar enfrente de mucha gente” / “vocabulario y oratoria” o “practicar habilidades como orador y fundamentar con datos” / “Hablar a pesar de la timidez, buscar información con respecto a un tema por internet” son frases que se repiten, en línea con las opciones que recibieron mayores menciones en la pregunta 10, y en consonancia con los ex modelistas y los docentes entrevistados en la primer etapa de la investigación. No hay dudas: la oralidad y el trabajo en equipo son las competencias que los participantes, del pasado y del presente, auto perciben como las que más aprenden y ponen en práctica en la simulación.

A la vez, en las opiniones escritas de los participantes también aparece algo que escuchamos en el relato de los ex modelistas: la importancia de los vínculos y de la amistad. Con frases como “Ver a amigos que capaz que veo una sola vez al año pero son como hermanos, aprender del otro y conocer gente nueva, me ayuda a abrir la cabeza y salir de mi realidad u entorno” / “hacer amigos” / “Las hermosas experiencias y personas que me dejan” / “El compañerismo” / “Los vínculos con los delegados y voluntarios, el trabajo en equipo” o “Los demás delegados, tenés a las personas más capaces de cada colegio en un mismo lugar y en los descansos es genial conocerlos y charlar con ellos”.

En la pregunta abierta 13 les pedimos que describan lo que menos les gusta del Modelo. Llama la atención la cantidad de frases que hacen alusión a que nada no le gusta del modelo con mensajes como “Que solo dura 3 días” / “Nada” / “El límite de edad” / “Que no se sumen tantos alumnos como el modelo se merece” / “Q sea una sola vez al año” / “Todo me gusta” / “No hay cosas que no me gusten” / “No hay nada que me disguste” / “Quizás la comida de los almuerzos, que tampoco es tan mala” o “Que en algún momento se termina”. Algunos participantes, menos románticos, sí mencionan aspectos que no les gustan del modelo.

Por empezar la **competencia** y diferentes facetas del juego que están interrelacionadas. “Quizás que a veces hay demasiada competencia y no se disfruta tanto” / “El exceso de competitividad en instancias más regionales/nacionales de parte de algunos delegados que iban al modelo solamente por menciones”

Los **tiempos** que hacen que la simulación sea muy intensa o **no puedan hablar** “cuartos intermedios donde a veces las propuestas o tu palabra puede no ser tan escuchada” / “A veces al ser tantos no podemos siempre hablar todos” / “Lo que menos me gusta es que a veces hay personas que van a competir y entorpecen el debate con preguntas específicas pero que no enriquecen el debate en lo más mínimo” o “A veces se necesita mayor tiempo para exponer ideas y debatir.”

Los **premios**: “Siento que algunos modelos no son justos al momento de poner las puntuaciones” / “que no se me conceda la palabra, que no vamos ninguna mención siendo que nos destacamos más que otros según mucha gente”.

La siguiente frase enumera todas las aristas en una sola mención “Me molesta mucho que sean tan injustos en las **premiaciones** y las menciones. Muchas veces por acuerdos internos terminan premiando a gente que se esforzó poco durante el modelo o **quienes hablaron muy poco**, no sostenían la postura de su país, no acompañaban algunas medidas de su grupo regional. Creo que deberían ser más justos y coherentes en eso.”

Creemos que estos aspectos (competencia, tiempos para hablar en público, premiaciones) deben ser analizados con detenimiento, matizados desde una mirada adulta que contempla que la simulación es un juego que al tener premios resulta competitivo. Es decir, analizarlos desde una mirada que no juzga las lógicas ganas de ganar, destacarse o simplemente tener la oportunidad de hablar en público para darle cuenta al resto (y así darse cuenta a una misma) de lo mucho que estudió o aprendió preparándose para participar. Ahora bien, contempladas estas humanas ganas de destacarse sí debemos decir que, de Andreotti (2006, p.40) se intensifica la pregunta del para qué o qué estamos enseñando en estudios internacionales. También se vuelve aún más significativo el rol del docente que, finalizada la simulación, tiene la oportunidad o inventa la ocasión de hacer un debriefing con sus alumnos/as, analizar qué sucedió, qué se aprendió, qué estuvo bien, qué estuvo mal.

Por último, también sucede que el 63% quiere ser voluntario/a del modelo una vez finalice la escuela, 10% quiere ser voluntario de otra organización y un 25% no desea seguir ese camino.

A continuación correspondería hacer una exposición sobre la amistad puesto que es una virtud o le acompaña la virtud, y además es cosa muy necesaria para la vida, pues sin amigos nadie desearía vivir aunque poseyera todos los demás bienes.

Aristóteles – Ética a Nicómaco

Conclusiones

Como explicitamos en el inicio de este texto, el objetivo original del estudio de esta actividad extra escolar, el modelo de Naciones Unidas, llevada adelante por una organización de la sociedad civil era entender si tenía (o no) efectos en relación al desarrollo de competencias cívicas. Como en toda buena aventura o proceso, el destino no es exactamente como uno imaginaba en el origen. Si bien los entrevistados indican haber puesto en práctica y masterizado ciertas competencias cívicas, con fuerte preponderancia en las habilidades comunicacionales y de trabajo en equipo, la alusión a su desarrollo no está ligado a lo estrictamente cívico. Es decir, estas habilidades quedaron asociadas a un sinfín de mundos posibles de aplicación, por empezar el laboral o profesional. Esta información en sí misma representa la posibilidad de explorar nuevos horizontes de sentido y de objetivos para el proyecto, que expandan el tipo de alianzas a otras instituciones educativas como Universidades, Redes de Jóvenes como los Scouts o Institutos de Enseñanza de idiomas.

En segundo lugar, entendemos que esta experiencia podría ser un aporte al campo de la sociedad civil. En la disputa por los espacios que la sociedad civil debe y no debe ocupar en educación, este tipo de actividades extra curriculares de educación no formal constituyen una oportunidad de generar un aporte significativo sin solapamiento de actividades.

Isabelino Siede (2010) en el primer capítulo de “Ciencias sociales en la escuela: sentidos de enseñanza” bajo el subtítulo “Los aprendizajes que perduran” recupera algunos relatos breves escritos por estudiantes de profesorado y de la universidad, jóvenes que en su mayoría cursaron la primaria y secundaria en los años ochenta y noventa, (al igual que los jóvenes ex participantes de ediciones de Uniendo Metas) y que responden a la pregunta sobre qué aprendieron en Ciencias Sociales en su recorrido escolar (p.12). Siede decide analizar esta serie de relatos en dos sentidos. Por un lado lo que está presente en la enseñanza de Ciencias Sociales y se repite en los relatos: actividades centradas en la lectura y responder cuestionarios; actividades en equipo sin demasiada interacción; evaluación como instancia de control de memorización; el manual como recurso; fechas patrias y héroes, entre otras.

El autor también analiza los relatos por lo que falta en ellos:

“Pocas referencias al entusiasmo, al interés, a algún tipo de búsqueda o exploración intelectual. Cuando aparecen suelen estar ligadas a un docente entusiasmado o a una actividad disonante en un contexto generalmente monótono. Muy esporádicas conclusiones generales o ideas-fuerza sobre la realidad social actual o del pasado, cercana o global. Vagos recuerdos de haber usado documentos o de haber realizado actividades vinculadas con la investigación. Casi nulos recuerdos de haber discutido un problema, de haber contrastado opiniones, de haber arribado a conclusiones tras una construcción argumentativa. Ausencia casi absoluta del siglo XX entre los contenidos, que se centran mayormente en la primera mitad del siglo XIX” (p. 16)

En esa misma reflexión Siede también propone evaluar “desde el punto de vista de los sujetos cuál fue la pertinencia de la formación ofrecida” (p.18) y se pregunta:

“¿Nos ayudaron a comprender mejor el mundo en que vivimos, a tomar decisiones sobre nuestra propia vida, a participar en la deliberación pública sobre los problemas comunes, a reconocer nuestras identidades en la relación con otras, a entender la lógica de funcionamiento de los espacios? Quisiera evitar una generalización prepotente, pero imagino que muchos responderemos que no, o que la enseñanza escolar nos ha servido bastante poco para desempeñarnos como ciudadanos de nuestro país y habitantes de nuestro planeta. Quizás ese hueco en nuestro propio recorrido sirva para pensar qué podemos proponerles a

nuestros alumnos y alumnas, como reajuste o contracara de una formación que reconocemos limitada.

En este sentido la participación en el Modelo, acorde al relato de los 11 entrevistados/as y los encuestados fue declamada como una experiencia que aportó a los ítems de la enumeración hecha por Siede, desde la comprensión del mundo hasta reconocer la relación entre yo y otros. Adicionalmente, se encuentra asociada a un docente entusiasmado.

Creemos pertinente en este punto volver a la importancia de la declamación o hallazgo 1. La presencia de la libre elección (esa libertad tan asociada al juego que mencionaba Huizinga) de participar en una actividad no obligatoria, extra curricular, coordinada por voluntarios, en un espacio hecho por jóvenes para jóvenes, distancia a Uniendo Metas de la enseñanza de Ciencias Sociales. Sin embargo, la participación en el MNU es posible justamente por estar inscripta como actividad extra curricular de la escuela. Vemos aquí la potencia de hacer co existir espacios formales e informales y a su vez múltiples espacios informales de participación donde los jóvenes puedan “puedan “re apropiarse de ese tiempo, reorientarlo de acuerdo con sus intereses” (Nuñez, 2013, p.128). En conclusión reforzamos la postura de Shaw descripta supra (pag. 31) en relación a saldar la discusión sobre si algo es mejor o es peor y proponer la simulación como una herramienta más para promover el aprendizaje.

Creemos sí que es necesario continuar, por un lado, sumando evidencia en relación a este tipo de proyectos extra curriculares organizados por sociedad civil. Adicionalmente consideramos pertinente continuar investigando los supuestos en relación al Modelo. Estos están relacionados no sólo con el tipo de tópicos que se debaten o los órganos elegidos para la representación sino también con quiénes están detrás de la organización del Modelo, qué experiencia tienen, qué tipo de bagaje traen.

En tercer lugar, resulta importante continuar reflexionando en relación al rol docente en los espacios extra curriculares. Una de las enseñanzas de la etapa de investigación es la importancia siempre creciente del rol del docente. En su carácter de posibilidad, es decir, abriendo mundos y oportunidades, agenciando espacios de participación donde la única paga es el entusiasmo de sus alumnos/as. El peso específico de la importancia de su presencia fue y continúa siendo insoslayable. Como exponíamos al finalizar el análisis de los datos de la investigación cuantitativa, es necesaria esa presencia docente que, luego

del Modelo, se toma el tiempo para analizar con sus alumnos/as la experiencia. Ya en casa, ya en calma.

Sin embargo también hay información en relación al propio cuerpo docente que decide sumarse. Si bien es claro que se define la decisión en servicio del alumno/a, también hubo menciones sobre la riqueza de esta experiencia en relación al quehacer docente. Desde conocer profesionales de diferentes puntos del país hasta conectarse con contenidos que resultan interesantes, la experiencia del Modelo de Naciones Unidas representó y representa para los docentes entrevistados un plus, un robustecimiento de su función.

A pesar de estos puntos a favor cabe volver a mencionar que la participación en este programa suma en esfuerzo a la de por sí titánica tarea de enseñar en Argentina. La falta de reconocimiento económico tanto por parte del Estado como por parte de las Instituciones de enseñanza privada para aquellos docentes que deciden ser parte del proyecto representa un sinsabor que requiere ser subsanado. No existe incentivo para generar o sumarse a actividades que tomen más tiempo.

Para darle fin a este escrito nos detendremos en uno de los aprendizajes-sorpresas que nos dejó esta investigación: la importancia de la amistad y de la conformación de un círculo de pertenencia que se conforma entre los participantes de los modelos. Si bien la relación entre participar en el modelo Uniendo Metas y amistad o participación cívica y amistad no era objetivo de esta tesis, la emergencia de esta correlación en el relato de los entrevistados nos indujo a detenernos a mirar el fenómeno de cerca. Consideramos pertinente recalcarlo en estas conclusiones entendiendo que abre la oportunidad de generar nueva evidencia sobre el tema en futuras investigaciones. Adicionalmente en ““Participar ¿es la tarea? Un estudio del Programa Parlamento Juvenil del MERCOSUR desde la percepción de los actores” de Daniela Zalloco el trabajo de campo también puntualiza que los jóvenes mencionan la amistad, o la oportunidad de generar amigos, como motivos de participación en el proyecto.

Como quedó plasmado en la cita que da inicio a estas conclusiones en “Ética a Nicómaco” Aristóteles trabaja con detenimiento el significado de la amistad. No es el único, ya Platón en Lisis o de la Amistad y muchos filósofos de la actualidad como por ejemplo Agamben dedicaron parte de su tiempo a abordar las implicancias de este vínculo. Si bien como dijimos no es objeto de este estudio el vínculo entre escuela, civismo y amistad, al ser uno de los emergentes de la investigación que consideramos más potentes, abordaremos

sucintamente a continuación la relación entre el mundo escolar y la amistad a modo de cierre.

En una entrevista de septiembre de 2020 donde evalúa el cimbronazo educativo producido por la crisis del Covid 19 Tenti Fanfani reflexiona que la escuela no es sólo aquel espacio físico donde se aprende sino “el lugar donde se hacen amigos, es el lugar del encuentro, del cara a cara, del cuidado del niño, la relación cuerpo a cuerpo en el mismo espacio y tiempo”. Tenti Fanfani le da voz a una presunción compartida, la escuela es sobre todo un espacio de encuentro con el otro, con el amigo. Ahora ¿hay información objetiva sobre la relación entre amistad y escuela y su impacto en el tiempo?

En *Are Friends important in educational outcomes?* (2011) Eleonora Patacchini y Yves Zenou advierten que cuentan con una base de datos única sobre la red de la amistad: la encuesta nacional longitudinal de la salud adolescente de Estados Unidos (AddHealth database). Esta base, compuesta por una muestra representativa de 130 escuelas públicas y privadas, estuvo pensada para dar información sobre el impacto que el ambiente tiene en el comportamiento de los adolescentes y cuenta con diferentes olas: primera ola con los grados del 7 al 12 en los años 1994-95; un sub-conjunto de adolescentes entrevistados nuevamente en la segunda ola (1994-95); tercera ola en 2001-02 y cuarta ola en 2008/09.

Tienen capacidad de analizar información sobre la amistad de los entrevistados desde la ola 1 cuando los individuos estaban en la Escuela y se les pidió identificar sus mejores amigos, hasta 5 varones y 4 mujeres. El cuestionario de la última edición contuvo información precisa sobre el nivel educativo alcanzado en su vida adulta lo que les permitió analizar “el impacto del logro educativo de los amigos en el logro educativo de un individuo cuando se identifica como amigos durante la escuela y en la edad adulta.” Los resultados indican que los amigos más importantes son los que hacemos cuando tenemos alrededor de 15 años. Citamos en extenso, traducido del inglés, la conclusión a la que llegan en su artículo: “sugiere que es más probable que las personas trabajen y se postulen a la universidad si esta opción es popular entre sus compañeros, especialmente en los últimos años en la escuela. Esto podría representar el efecto del contagio y la socialización colectiva y significa que cualquier política educativa dirigida a individuos específicos tendrá efectos multiplicadores.”

Acorde al Relevamiento nacional sobre percepción de adolescentes y jóvenes respecto a la escuela media de 2018 ante la pregunta de opción múltiple ¿Cómo te gustaría aprender?

(p.37) las dos opciones más elegidas en la población escolarizada, congruentes con los resultados de nuestra investigación, son: Con docentes que acompañen (21,32%) y Con amigos/as (19,88%).

Este resultado está alineado con el análisis de Nuñez y Litichever en torno a las experiencias de las juventudes en la escuela secundaria actual donde el 27,8% de los entrevistados contesta que la escuela sirve para “estar con amigos/conocer gente” (p.97). El estudio comparte como emergente del análisis de los datos y de las entrevistas realizadas el surgimiento de nuevos sentidos sobre el mundo escolar donde la Escuela es también valorada como el espacio disfrute con los amigos.

Volviendo a nuestros entrevistados que mantuvieron su amistad a lo largo de los años, si bien era consabido que los vínculos entre pares que se generan en la simulación trascienden lo educativo y el espacio temporal de la Escuela, son significativas las menciones que se hicieron en términos de la importancia que esta identidad y el sentir “ser parte” tuvieron y continúan teniendo para los modelistas. Acaso muchas de las habilidades que necesitamos para ser y hacer amigos sean parecidas a las que necesitamos para ser y hacer ciudadanos: sentir pertenencia a una humanidad común, compartir valores y responsabilidades, empatía, solidaridad, respeto por las diferentes perspectivas, negociar diferencias, comunicarnos e interpretarnos.

Más allá de los números, como recorriamos al inicio de la investigación, “ayer” en la época clásica, hoy en 2021 y tal vez siempre necesitamos de la Escuela y de los amigos para formarnos como ciudadanos. En Aristóteles encontramos así el inicio y también el final de este escrito, como el hilo de Ariadna que nos permita proponer un sentido que una amistad y civismo.

Bibliografía

- .- Astiz, Ma. Fernanda (2007). Reflexiones sobre la educación para la ciudadanía en la República Argentina. Una perspectiva comparada. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(4),32-50.[fecha de Consulta 14 de Mayo de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140503>
- .- Andreotti, V. (2006). “Soft versus critical global citizenship education”. Policy & Practice - A development Education Review. Issue 3, pp. 40 – 51. Disponible en: <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf>
- .- Alonso-Sainz, T. (2020). “Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía”. Revista Complutense de Educación. Vol. 32 Núm. 2 pp. 249-259. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- .- Becerra, M (2016): “Asignatura pendiente: la reforma curricular nacional de Educación Cívica de 1984 en el contexto de la transición democrática”. Universidad Nacional de San Martín Instituto de Altos Estudios Sociales - Maestría en Historia.
- .- Berdud, C. (2017) “La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea”. Revista de Educación y Derecho. Número 15. Octubre 2016 – Marzo 2017.
- .- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006) “La formación en competencias para la gestión y la política educativa: Un desafío para la educación superior en América Latina”. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006, Vol.4, No. 2e.
- .- Brynen, R. (2015) “Role – Play games and simulations in International Relations: an Overview”. Revista Española de Desarrollo y Cooperación. N°35. Año 2015, pp. 15-26.
- .-Canales Cerón, M. (2006): “Metodología de investigación social”. 1ª ed.- Santiago: Lom Ediciones, 2006.

- .- Castellani, A. (2019). “¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público – privadas en torno a la Educación Argentina (2015-2018). Observatorio de las Elites – Centro de Innovación de los trabajadores UMET – Conicet. Disponible en: https://citra.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/2019_informe_6_Observatorio_de_las_Elites.pdf
- .- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento [CIPPEC], (2008) “A 25 años de democracia: Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria”. URL: <https://www.cippec.org/publicacion/a-25-anos-de-democracia-las-politicas-para-el-area-de-formacion-etica-y-ciudadana-en-la-educacion-secundar-1/>
- .- Crowell, C. (2009) “Why Games can be Effective Pedagogy?”. UNESCO MGIEP disponible en: <https://mgiep.unesco.org/article/why-games-can-be-effective-pedagogy>
- .- Colón, J., Jordán, J, Agredal, M. (2018). “Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión”. Universidad de Jaén, España. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- .- Carretero, M. Krieger, M. (2013). “La usina de la Patria y la mente de los alumnos”. Carretero, M., Rosa, A. González, M. “Enseñanza de la historia y memoria colectiva”. Paidós Educador.
- .- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- .- Deval, J. (2006) “Hacia una Escuela ciudadana”. Ediciones Morata, S.L. Mejía Lequerica, 12. 28004 – Madrid.
- .- “Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana” (ICCS 2016 seguimiento de edición 2009)
- .- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S & Duhalde, M. (2018). “La privatización educative en Argentina”. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

- .- Gvirtz, S. y Beech, J. (2014). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (44). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n44.2014>. Artículo publicado originalmente en: Revista de Política Educativa, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.

- .- Gritz, S. (2002). “Curricular Reforms in Latin America with Special Emphasis on the Argentine Case”. Comparative Education , Nov., 2002, Vol. 38, No. 4, Special Number (26): Latin America and Educational Transfer (Nov., 2002), pp. 453-469. <https://www.jstor.org/stable/3099546>

- .- Golbert, L. Roca, E. (2010). “De la Sociedad de Beneficencia a los Derechos Sociales” 1a. edición. Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

- .- Hammond, A; Craig, A (2019). “Learning by Experiencing: Improving Student Learning Through a Model United Nations Simulation”. Journal of political Science Education, p. 1-18.

- .- Haste, H. (2017) “Nueva ciudadanía y educación”. Paidós. Cuestiones de Educación. 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- .- Hazleton, W. A., & Jacob, J. E. (1983). “Simulating International Diplomacy: The National Model United Nations Experience”. Teaching Political Science, Vol. 10, N°2 pp. 89–99. doi:10.1080/00922013.1983.9942346

- .- Heater, D. (1990). “Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education, Londres, Longman, 1990. https://books.google.com.ar/books?id=2LMhLE40260C&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- .- Heater, D. (2003). “A History of Education for Citizenship”. Taylor & Francis Group. <https://elibro.net/es/ereader/utdt/150864?page=1>

- .- Howsbawm, E. (1994). “Historia del Siglo XX”. Editorial Crítica.

- .- Huizinga, A. “Homo Ludens” (1938). El libro del Bolsillo Historia. Alianza Editorial /Emecé Editores. Octava re impresión. 1998.

- .- Informe Rendir Cuentas Argentina (2017). Help Argentina, RACI y Rendir Cuentas. Disponible en: http://www.rendircuentas.org/wp-content/uploads/2017/06/rendicion-colectiva-de-cuentas_arg.pdf
- .- Ispizua, M. y Lavia, C. (2016). La investigación como proceso: planificación y desarrollo. Dextra Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/utdt/130811?page=80>
- .- Jornoud, A. Landaluze, I. (2018) “El modelo de simulación de Naciones Unidas como método de aprendizaje y evaluación del Derecho Internacional Público”. https://www.academia.edu/38435094/El_modelo_de_simulaci%C3%B3n_de_Naciones_Unidas_como_m%C3%A9todo_de_aprendizaje_y_evaluaci%C3%B3n_de_Derecho_Internacional_P%C3%BAblico_2018_
- .- Kymlicka, W. Norman, W. (1994). “Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory”, en *Ethics*, nº 104, Chicago, The University of Chicago Press, enero de 1994, págs. 257-289. Publicado con permiso de los autores. La versión en castellano aquí reproducida apareció en Cuadernos del CLAEH, nº 75, Montevideo, 1996, págs. 81-112
- .- Kymlicka, W. (1996). “Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías”. Barcelona. Paidós.
- .- Kymlicka, W. (2012). “Multiculturalism: Success, Failure, and the Future”. Transatlantic Council on Migration. <https://www.peacepalacelibrary.nl/ebooks/files/401154289.pdf>
- .- Labraña, C. Durán, B. (2014). “La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos”. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN: 14094258 Vol. 18(2) MAYO-AGOSTO, 2014: 233-245
- .- Levin, H. (2002). “A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 24, No.3. pp. 159-174 <http://www.jstor.org/stable/3594163?origin=JSTOR-pdf>
- .- Marshall, T. (1949). “Ciudadanía y Clase Social”. Conferencia Cambridge. Disponible en: <file:///C:/Users/conciencia/Downloads/Dialnet-CiudadaniaYClaseSocial-760109.pdf>

- .- McIntosh, D. (2001). “The Uses and Limits of the Model United Nations in an International Relations Classroom”. *International Studies Perspectives* Vol. 2, pp. 269–280.
- .- Morin, E. Kern, A. (1993). “Tierra-Patria”. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- .- Muldoon, J. P. (1995). “The Model United Nations Revisited. *Simulation & Gaming*”, 26(1), 27–35. doi:10.1177/1046878195261003
- .- Narodowski, M. (1994). “Infancia y Poder”. Aique Grupo Editor S.A.
- .- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Por que obrigamos as crianças a irem à escola? Uma resposta foucaultiana. P. Henning y G. Silva (eds.). GEECAF/FURG. No prelo 2021.
- .- Nuñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. 1 a ed. – Buenos Aires: La Crujía.
- .-Nuñez, P y Fuentes, S. (2015).Estudio sobre la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012).
- .- Nuñez, P. y Litichever, L. (2016). “Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina.” *Psicoperspectivas* vol.15 no.2 Valparaíso. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-854
- .- Patachini, E. Zenou, Y. (2011). “Are friends important in educational outcomes?”. *Vox EU CEPR. Research-based policy analysis and commentary from leading economists*. Disponible en: <https://voxeu.org/article/little-help-my-friends-peer-effects-education>
- .- Pinkask, D. (2012). “Guía de la Inversión social Privada en Educación”. Grupo de Fundaciones y Empresas. Disponible en: https://www.gdfe.org.ar/wp-content/uploads/2018/04/guia_de_inversion_social_privada_en_educacion.pdf
- .- Relevamiento nacional sobre percepción de adolescentes y jóvenes respecto a la escuela media. (2018). Disponible en: https://www.funds.es.org.ar/sites/default/files/informe_final_relevamiento.pdf

- .- Rivas, A. (2007). “El desafío del derecho a la educación en Argentina : un dispositivo analítico para la acción” 1a ed. - Buenos Aires : Fundación CIPPEC, 2007. 204 p. ; 17x24 cm.
- .- Reimers, Villega-Reimers (2005). “Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina”. Trabajo Preparado para la Reunion del Dialogo Regional en Educación Banco InterAmericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educaci%C3%B3n-para-la-Ciudadan%C3%ADa-Democr%C3%A1tica-en-Escuelas-Secundarias-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- .- Romero, L. (coord.) (2007). “La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares”. Buenos Aires: Siglo XXI.
- .- Ruiz, G. (2013). “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”. Foro de Educación, 11(15), pp. 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- .- Shaw, C. (2010) “Designing and Using Simulations and Role-Play Exercises”. Editado por The International Studies Encyclopedia.
- .- Siede, I. (2010). Ciencias sociales en la escuela: Sentidos de la enseñanza. EN: I. Siede (Coord.). Ciencias sociales en la escuela : Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires : Aique. (Nueva carrera docente. El abecé de-)
- .- Taylor, S.J; Bogdan, R. (1987): “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Edición Paidós Ibérica, S.A., Mariano Cubí, 92 – 08021 Barcelona y Editorial Paidós, SAICF, Defensa, 599 – Buenos Aires.
- .- Terrén, E. (2003) “Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia”. Revista Praxis, ISSN 0717-7488, N°. 3, 2003, pags. 5-28
- .- Thompson, A. (1994). “El tercer sector en la historia Argentina”. CEDES, Centro de Estudios de Estado y Sociedad. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111211111053/thom2doc.pdf>

- .- Tiramonti, G. (2007). “Las transformaciones de la política educativa en los años de la democracia”. Archivos de Ciencias de la Educación, 2007 1(1). ISSN 2346-8866. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- .- Torney-Purta, J., Amadeo, J. (2004). “Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros”. Washington, D.C., Organización de los Estados Americanos (OEA).
- .- Unesco (2015). “Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje”. http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Resumen_Educacion_para_la_Ciudadania_UNESCO.pdf
- .- Unesco, Fundación SES, (2020). “El aporte de la Sociedad Civil a los propósitos de la educación en la Agenda 2030, en la región de América Latina y el Caribe”.
- .- Vidal, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano. Revista Iberoamericana de Educación, 44 (4). Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2224>
- .- Walzer, M. (1989). "Citizenship", en T. Ball y J. Farr, Political Innovation and Conceptual Change, Cambridge, Cambridge University Press.
- .- Westheimer, J.; Kahne, J. (2004). "Educating the “Good” Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. Political Science & Politics , Volume 37 , Issue 2 , April 2004 , pp. 241 – 247. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>
- .- Westheimer, J. Kahne, J (2004). “What kind of Citizen?”. June 2004 American Educational Research Journal 41(2):237-269. DOI: 10.3102/00028312041002237
- .- Zalloco, D (2016). ““Participar ¿es la tarea? Un estudio del Programa Parlamento Juvenil del MERCOSUR desde la percepción de los actores” Universidad Torcuato Di Tella. Maestría en Políticas Educativas.

Leyes y Acuerdos Internacionales:

Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, InfoLEG, 2006.

Ley de CABA NES: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdf

Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año / Dirección General de Cultura y Educación; coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007

Ley de PBA

Declaración de Incheón

ODS

Ley N° 26.877 Ley de Cre

Anexo I

Lista de entrevistados/as

Ex Modelistas:

- 1.- Femenino, 38 años, Asesora Gobierno de Ciudad de Buenos Aires. Licenciada en Relaciones Públicas – cursando Maestría en Coaching organizacional. Modelista de CABA, participó de su primer modelo en 1998. Voluntaria de Asociación Conciencia. Actualmente es vocal de Mesa Directiva. E1
- 2.- Masculino, 38 años, Diputado Provincia de Buenos Aires. Maestro y Licenciado en Ciencias de la Educación, cursando MBA. Modelista de CABA, participó de su primer modelo en 1999. Actual miembro de Consejo Asesor de Asociación Conciencia. E2
- 3.- Masculino, 35 años, Asesor en Ministerio de Espacio Público – Planificación Coordinaciones Urbanas, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Abogado. Modelista de CABA, participó de su primer modelo en 2003. Voluntario de Asociación Conciencia. E3
- 4.- Masculino, 39 años, Fundador y Director de Organización de Sociedad Civil. Licenciado en Ciencias Políticas. Modelista de CABA, participó de su primer modelo en 1997. E4
- 5.- Masculino, 32 años, Coordinación de Área de Participación Ciudadana (Gobierno de Santiago del Estero). Movimiento Local Youth for Peace. Coordinación de voluntariado “Nuestra Agenda – Jóvenes de ODS”. Licenciado en Relaciones Internacionales. Modelista de Tucumán, participó de su primer modelo en 2005. Voluntario de Asociación Conciencia en Santiago del Estero desde 2008 a 2012. E5
- 6.- Masculino, 38 años, Asesor en Senado de la Nación Argentina. Abogado orientado al Derecho Público Internacional. Modelista de CABA, participó de su primer modelo en 1998. Apoya a la organización pero no es voluntario activo. E6
- 7.- Masculino, 38 años, Licenciado en publicidad. Modelista de Bariloche, participó de su primer modelo en 1999. No es voluntario de la organización. E7

8.- Femenino, 36 años, Directora general de gestión académica – secretaría académica y estructura, Universidad de Hurlingham. Licenciada en Educación. Modelista de Bragado, provincia de Buenos Aires, participó de su primer modelo en 2001. Trabaja con la organización siendo representante institucional de la Universidad para la implementación del Modelo de Naciones Unidas de Hurlingham. E8

9.- Femenino, 39 años, Docente y Coordinadora Académica de Relaciones Internacionales, Universidad de Lanús. Licenciada en Relaciones Internacionales y Magister en Ciencias Políticas. Modelista de CABA, participó del primer modelo en 1998. Trabajó con la organización siendo representante institucional de la Universidad para la implementación del Modelo de Naciones Unidas de Lanús hasta 2019. E9

10.- Femenino, 39, Ministerio de Educación de la Nación. Licenciada en Relaciones Públicas. Modelista de CABA, participó del primer modelo en 1998. En 2000 era capacitadora de la organización. Actualmente es voluntaria y lazo institucional del Modelo que se realiza en la Universidad de José C. Paz. E10

11.- Masculino, 32 años, Dirección de Juventudes de la Municipalidad de Rosario. Participó de su primer modelo en 2005. Fue voluntario de la organización por 10 años hasta 2016.

Docentes

1.- Femenino, 49 años, Docente de Historia Argentina Contemporánea 3ro 4to 5to 6yo / Formación Ética /Mundial Contemporánea y América latina. Política y ciudadanía en 5to / Investigación en Ciencias sociales en 6to. Estudios: Profesorado de Historia en Universidad de Morón. Córdoba – Posgrado en Universidad Nacional de Córdoba en Historia Medieval Española, Colegio Jesús María. La Rioja – profesorado en educación - magisterio. Docente de CABA, participó de su primer modelo en el Colegio Berlusconi en 2001. En 2006 participa de su primer modelo “Uniando Metas” y hasta el día de la entrevista acompañaba al proyecto en su ciudad. ED1

2.- Femenino, 43 años, Docente Lengua y Literatura en Chajarí, Entre Ríos. Participó de su primer modelo en 2009 y hasta 2019 acompañó el proyecto en su ciudad, el día de la entrevista dudaba si acompañar la edición virtual de 2020. ED2

3.- Masculino, 58 años, Contador Público y Docente de Economía de Bahía Blanca. Participó del primer modelo en 1996 y hasta hoy acompaña el proyecto en su ciudad. ED3

4.- Masculino, 38 años, Profesor de Historia, Construcción de Ciudadanía en 4to y 5to. Profesorado de historia en Rosario, provincia de Santa Fe. Participó del primer modelo en 2010 y hasta el día de la entrevista acompañaba al proyecto en la ciudad. ED4

5.- Femenino, 46 años, Profesora de Historia en 2do y 4to / Profesora de Formación ética en 1er año y Construcción de Ciudadanía en 5to año de la ciudad de Rosario Participó del primer modelo en 2009 y hasta el día de la entrevista acompañaba al proyecto en la ciudad. ED5

Anexo II

Cuestionario Preguntas Guía – Ex Modelistas

Nombre:

Cargo:

Estudios:

Ciudad en la que participó en el modelo:

Delegación a la que representó (indicar si fue Autoridad del modelo o representó delegación o ambas):

En cuántos modelos participó / seguiste involucrado siendo voluntario del modelo después de participar (cuántos años)

Preguntas

1.- ¿Cómo llegaste a participar del Modelo? (Docente, Padre, Escuela participaba)

2.- Podrías describirme qué te acordas de tu participación del modelo.

3.- ¿Qué es para vos lo más importante que te dejó esa participación?

4.- ¿En qué medida sentís que tu participación en el modelo colaboró en que comprendas las problemáticas de la agenda mundial en un contexto social o moral más amplio?

5.- ¿En qué medida sentís que tu participación en el modelo colaboró en que sientas que sos eficaz, es decir, aportó en aumentar tu confianza en relación a que sos capaz de afectar positivamente la realidad?

6.- ¿En qué medida sentís que tu participación en el modelo colaboró en que sientas convicción de que estás personalmente obligado a actuar a favor de afectar positivamente la realidad?

7.- El modelo es un juego de roles en el cual es fundamental la participación y colaboración con otros para que pueda llevarse a cabo la simulación. En este sentido, ¿crees que la participación en un programa educativo en grupo aumentó tu confianza de que podés ser parte de un proceso de cambio?

8.- La competencia cívica está compuesta por cuatro categorías de habilidades y competencias necesarias para el ciudadano/a eficaz. Te pido me cuentes en qué medida tu participación en el modelo aumento o disminuyó:

a.- Tu comprensión y conocimiento conceptual sobre civismo:

b.- Tus habilidades cívicas, es decir, habilidades procedimentales de saber cómo:

.- Considerar diferentes perspectivas, interpretar la comunicación política, fundamentar la posición adoptada con pruebas y argumentos;

.- Trabajar con otros, construir coaliciones, negociar diferencias y manejar conflictos

.- Hablar en público, peticionar, movilizarte, recaudar fondos, dirigir reuniones

d.- Por último, en qué medida tu participación en el modelo aumentó o disminuyó tus medios para la práctica reflexiva necesaria a efectos de conectar ideas abstractas con situaciones de la vida real.

9.- Por último en términos generales, ¿consideras que tu paso por el modelo fue significativo para tu vida? ¿Por qué?

Cuestionario Preguntas Guía – Docentes

Nombre:

Cargo:

Materia:

Estudios:

Año (edad) del primer modelo:

Ciudad en la que participó en el modelo:

En cuántos modelos participó:

Preguntas

- 1.- ¿Cómo llegaste a participar del Modelo?
- 2.- Podrías describirme qué te acordas de tu participación de ese primer modelo.
- 3.- ¿Qué fue lo que te enganchó a seguir participando?
- 4.- ¿Cuáles son para vos las mayores enseñanzas que le deja la participación en el Modelo a tus alumnos/as?
- 5.- ¿Implica mucho esfuerzo participar? ¿Cómo lo organizan en tu escuela?
- 6.- ¿Cómo evalúas que sea un modelo coordinado por voluntarios/as de sociedad civil?
- 7.- La competencia cívica está compuesta por cuatro categorías de habilidades y competencias necesarias para el ciudadano/a eficaz. Te pido me cuentes en qué medida tu participación en el modelo aumentó o disminuyó:
 - a.- **Tu comprensión y conocimiento conceptual sobre civismo**
 - b.- **Tus habilidades cívicas, es decir, habilidades procedimentales de saber cómo:**
 - .- Considerar diferentes perspectivas, interpretar la comunicación política, fundamentar la posición adoptada con pruebas y argumentos;
 - .- Trabajar con otros, construir coaliciones, negociar diferencias y manejar conflictos
 - .- Hablar en público, peticionar, movilizarte, recaudar fondos, dirigir reuniones
 - c.- Tus Valores, la motivación y la identidad cívicas que predisponen a participar con eficacia en las prácticas democráticas.
- 8.- Por último en términos generales, ¿consideras que tu paso por el modelo es significativo para la formación de tus alumnos/as? ¿Por qué?

