

DE LA SIMULACIÓN A LA ACCIÓN: EN BUSCA DE PROTAGONISTAS EN DERECHOS HUMANOS

Matías Penhos*

Cada vez que una generación envejece y reemplaza su ideario por bastardos apetitos, la vida pública se abisma en la inmoralidad y en la violencia. En esa hora deben los jóvenes empuñar la Antorcha y pronunciar el Verbo: es su misión renovar el mundo moral y en ellos ponen su esperanza los pueblos que anhelan ensanchar los cimientos de la justicia. Libres de dogmatismos, pensando en una humanidad mejor, pueden aumentar la parte de felicidad común y disminuir el lote de comunes sufrimientos. (José Ingenieros, Las fuerzas morales)

RESUMEN: La propuesta tiene por fin articular una política pública que haga hincapié en la necesidad de legitimar y promover el establecimiento de gobiernos estudiantiles en la enseñanza Media puesto que simbolizan un espacio privilegiado para ejercer, aprender y promover derechos. Se parte del presupuesto de que el actual contexto de creciente violencia atraviesa por igual a los diferentes niveles del sistema educativo, y que el mismo se enmarca en la ausencia de programas de acción y “buenas prácticas ciudadanas” que sean compatibles con una convivencia pacífica que permitan el reconocimiento del “otro” como un igual (y diferente a la vez). Aún cuando se detecta cierto avance en la incorporación formal de temáticas referidas a la educación en derechos humanos y a la construcción ciudadana, el camino que transita la distancia entre lo que se postula y aquello que se hace o se vivencia efectivamente, es bien grande. En tal sentido, las experiencias que se recogen a través de los juegos de simulación -puntualmente rescataremos las que se conocen como *Modelos de Naciones Unidas*- aportan una considerable mediación pedagógica, induciendo la necesidad de registrar el hábito en el ejercicio de aquellos saberes y aptitudes que nos acercan a un adolescente que se sienta un sujeto pleno de derechos.

PALABRAS CLAVES: Gobiernos estudiantiles. Modelos de Naciones Unidas. Buenas prácticas ciudadanas. Reconocimiento. Mediación pedagógica.

* Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone”, Universidad Nacional de Quilmes. Quilmes, Argentina.

E-mail: matpen@ciudad.com.ar

Recibido em: 12/01/2009 Aprobado em: 17/02/2009

OF THE SIMULACIÓN TO THE ACTION: IN SEARCH OF LEADING IN HUMAN RIGHTS

ABSTRACT: The proposal aims to articulate a public policy that focuses on the need to legitimate and promote the establishment of student governments at high schools due to the fact they represent a privileged space to execute, learn and promote rights. Our turning point is the violent environment in which we live towards the different levels within the educational system, which lacks action programmes and “good citizen practices” that are compatible with a pacific atmosphere among citizens that allows an acknowledgement of other citizens as an equal (and a different individual at the same time). Even though there seems to be a trend toward incorporating issues related to human rights and the construction of citizenship, there is a big gap between what is claimed and what actually happens or is experienced. Admittedly, the experience that is gained through simulation games -we acknowledge those known as United Nations Models- is vital in providing a pedagogic mediation by leading to the need to register the habit of exercising, putting into practice data and skills which makes an adolescent feel he is an individual full of rights.

KEY WORDS: Student governments. United Nations Models. Good citizen practices. Acknowledgement. Pedagogic mediation.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone desarrollar una propuesta que articule los gobiernos estudiantiles en la enseñanza de nivel Medio (también conocido como “Secundaria”). Dicha apuesta educativa se sustenta en la instrumentación de una política pública que gire en torno a la educación en derechos humanos, haciendo hincapié en la necesidad de legitimar y promover el establecimiento de gobiernos estudiantiles en la enseñanza de nivel Medio. Partimos del presupuesto de que tanto el Estado como los principales actores de la Sociedad Civil están comprometidos en sustentar una cultura democrática que se exprese en valores, normas y prácticas institucionalizadas concretas. Consecuentemente, el fomento de una conciencia ciudadana desarrollada debe encontrar eco en aquella gestión que implemente y oriente las acciones necesarias que garanticen la puesta a punto de un proceso gradual que desemboque en el pleno funcionamiento de los gobiernos estudiantiles; puesto que a nuestro entender, dicha conciencia simboliza un espacio privilegiado para aprender, ejercer y vivenciar los derechos.

Por otro lado, desde principios del siglo XXI, asistimos a un proceso de creciente violencia que viene alarmando a buena parte del sistema educativo argentino. Lejos de manifestarse como un fenómeno aislado, atraviesa sin mayores contradicciones a gran parte de los países que conforman el entramado

latinoamericano. Dicho proceso se enmarca en el fracaso -cuando no la ausencia- de programas de acción y “buenas prácticas ciudadanas” que se sostengan en una convivencia pacífica y sean compatible con el reconocimiento del “otro/a” como un igual (y diferente a la vez). Cabe destacar el hecho de que en los últimos años, tanto nuestro país -como gran parte de los países vecinos- haya introducido innovaciones y se haya avanzado en el proceso de incorporar en los espacios curriculares de la educación formal temáticas referidas a la educación en derechos humanos y a la construcción ciudadana; no obstante, debería admitirse que el ámbito escolar aún está lejos de contrarrestar tendencias agresivas que atacan los canales del respeto mutuo y los pilares reales de una cultura democrática sustentable.

En este artículo nos proponemos presentar, en una primer parte, los problemas y obstáculos relacionados a las políticas públicas educativas argentinas, considerando que muchos de sus matices se reproducen en otros escenarios de la región latinoamericana. Postulando un enfoque en torno a la educación en derechos humanos y en la posibilidad de “vivenciar” inter subjetivamente dichos derechos, se pretende sumar nuevas perspectivas desde donde reflexionar tales dificultades. En una segunda parte, se intentará desplegar muy brevemente la propuesta pedagógica desde la República Argentina porque es la realidad educativa en donde interactuamos (lo dicho no quita que puedan imaginarse réplicas del modelo en sistemas educativos vecinos asumiendo las variantes y particularidades del caso).

PRIMERA PARTE: NO SOMOS ZONZOS, NOS HACEN ZONZOS

Entre las muchas dificultades que podemos enumerar de las inadecuadas “bajadas” de las políticas públicas educativas, una de las que más despierta la atención es aquella que transmiten los propios actores involucrados cuando describen el modo en que son ignorados por la gestión gubernamental. Aún cuando esta última cuenta con el aporte de prestigiosos expertos y consultores especializados, la omisión trasluce una intención que sintetiza una estrategia de poder en sí mismo: no se toma en cuenta la palabra de los docentes ni de los directivos, mucho menos la de los padres... Y qué decir de la voz de los estudiantes?! Jauretche (2006) sostenía que circulan todo tipo de *zonzos* en los diversos campos de la vida social y, al parecer, la planificación educativa no escapa a esta regla. Pero, ¿qué son las zonzos?

[...] consisten en principios introducidos en nuestra formación intelectual desde la más tierna infancia –y en dosis para adultos– con la apariencia de axiomas, para impedirnos pensar las cosas del país por la simple aplicación del buen sentido. (JAURETCHE, 2006, p. 12)

Para no ser zonzos -nos aconsejaba el autor- basta con que se analice la zoncera, y de un modo tan simple y rudimentario se deja de ser zonzo.

En la dirección del consejo jauretcheano, nos proponemos a analizar la *zoncera* del sistema educativo. A la hora de facilitar la puesta en marcha, la supervisión del diseño y el programa de la “nueva política educativa” que se postula, la ausencia de consenso forma parte del mapa cotidiano. Ripa Alsina (2003, p. 77) profundiza al respecto en dos trabajos, cuando afirma que las políticas educativas siempre “bajan” nunca “suben”:

La invisibilidad de este fenómeno es de tales dimensiones que algunos de esos expertos son pensadores y autores de entre los más progresistas: la distonía entre el discurso hablado en estas reformas y la práctica concreta es responsable, según creo, de alguno de nuestros males en el sistema educativo.

Más adelante, la autora denominará a este mal como el de una *esquizofrenia discursiva*:

[...] una morbilidad social por la cual se conviene en un discurso que es ‘lo que se puede/debe decir’ y una praxis que la desmiente, en especial en el momento de las elecciones políticas y de las transacciones económicas. (RIPA ALSINA, 2006, p. 69)

Los diferentes matices de esta esquizofrenia discursiva han quedado resumidos en un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), donde se enunciaban los desafíos de la educación secundaria del nuevo milenio en el contexto latinoamericano (TEDESCO; LÓPEZ, 2002). Al trascender entonces la escena nacional, los autores daban cuenta de las falencias de las políticas públicas educativas a escala regional, y en sus considerandos generales, resaltaban esta incapacidad común que se traducía en el fracaso de las reformas educativas de los años 90:

[...] la distancia entre los objetivos planteados y las decisiones adoptadas tiende a aumentar, dando lugar a un fenómeno de disociación, percibido socialmente, donde los objetivos que se expresan en los discursos no se corresponden con las prácticas reales. (p. 56)

Antes de concluir con la frase citada, los autores marcan un diagnóstico detenido de los nuevos desafíos que plantean las transformaciones en la organización del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano. Y suman elementos complementarios a tener en cuenta para acceder a un panorama pormenorizado:

[...] en el contexto actual de transformación profunda de la sociedad en todos sus niveles, los países de la región deben enfrentar simultáneamente las demandas educativas postergadas de los sectores de menores ingresos y las demandas para satisfacer las nuevas exigencias de los sectores integrados. No estamos, por lo tanto, en una situación donde sólo se expresan las demandas insatisfechas de los sectores que no han podido tener acceso a un servicio estable, sino ante demandas que provienen también de los sectores que ya han logrado acceso a él y ahora exigen su transformación. [...] Como todas las demandas son urgentes y legítimas, ningún sector está dispuesto a postergar las suyas. (p. 55)

De este modo, podemos concluir que la celada “discursiva” configura una intencionalidad política deliberada para escapar a las múltiples demandas y urgencias. La *zoncera* cuya apariencia se transfigura bajo el axioma de la “calidad educativa” en realidad omite hacer mención en profundidad sobre la garantía en el acceso a la educación. Y mientras se incorpora la informática y el idioma inglés en buena parte de los establecimientos de educación privada como medio para alcanzar la mentada calidad educativa (algo que se puede constatar rápidamente dando cuenta de los nombres en lengua inglesa que se adoptan para denominar el establecimiento); en el ámbito público se derrumban las estructuras edilicias (techos, paredes, pisos, baños, etc.) y los estudiantes se quedan sin clases ni aulas. Esto que sucede a nivel sistémico también ocurre puertas adentro. Para pensar la organización y las lógicas institucionales de la escuela a través de una perspectiva que denuncia el problema del poder y las relaciones de fuerza que se ponen en juego, Tenti (2004) retoma los paradigmas conceptuales de Max Weber y de Michel Foucault para hacerlos interactuar en el campo educativo. En cualquier caso, el resultado analítico es por demás significativo puesto que estos enfoques desarticulan el doble discurso que se sustentan en alguna *zoncera* como la ejemplificada (todo docente podría hacer infinita la lista de *zonceras* escolares).

En función de los fundamentos críticos expuestos, debería efectuarse un esfuerzo por cambiar la estrategia cuando se impulsan programas de acción desde el ámbito gubernamental: cuando la política pública (sea educativa, o de cualquier otro

ámbito) “baja” sin consenso ni legitimidad de los destinatarios implicados, nada puede hacernos suponer que la misma alcance un grado mínimo de éxito en relación a los objetivos prediseñados. Precisamente nuestra intención es invertir esta estrategia y que en todo caso, se predispongan las condiciones para que tanto quienes administran la gestión pública, como los destinatarios directos, se sientan partícipes de una política pública educativa, inclusiva y democrática, que se sostenga en el largo plazo. Aún cuando las condiciones políticas para adoptar tal dirección, no sean las ideales.

EL DERECHO A VIVENCIAR EL ESPACIO INTERSUBJETIVO

Si bien existe una multiplicidad de enfoques que inciden en la problemática referida es nuestra intención poner especial énfasis en aquellas dimensiones que revelan el lugar que ocupan los estudiantes en tales fenómenos, así como en los discursos y prácticas discriminatorias que actúan como disparadores de las escenas de violencia cotidiana.

Según el Plan Nacional contra la Discriminación de la República Argentina (ARGENTINA, 2006 p. 29), se toman dos ejes relevantes para trabajar el concepto de discriminación. El primero de ellos, refiere a su definición:

[...] como práctica social discriminatoria a cualquiera de las siguientes acciones:

- a)** crear y/o colaborar en la difusión de estereotipos de cualquier grupo humano por características reales o imaginarias, sean éstas del tipo que fueren, sean éstas positivas o negativas y se vinculen a características innatas o adquiridas;
- b)** hostigar, maltratar, aislar, agredir, segregar, excluir y/o marginar a cualquier miembro de un grupo humano del tipo que fuere por su carácter de miembro de dicho grupo;
- c)** establecer cualquier distinción legal, económica, laboral, de libertad de movimiento o acceso a determinados ámbitos o en la prestación de servicios sanitarios y/o educativos a un miembro de un grupo humano del tipo que fuere, con el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales.

El segundo de los ejes remite a...

[...] las prácticas sociales discriminatorias no se explican por ninguna característica que posea la víctima de dichas prácticas, sino por las características del grupo social, sociedad o Estado que lleva a cabo el proceso discriminatorio. Por tanto, los análisis de las prácticas sociales discriminatorias que se desarrollarán no centran su mirada en los grupos discriminados sino en las problemáticas que producen que determinados grupos sociales se inclinen a ejercer prácticas sociales discriminatorias, en la convicción de que el problema lo tiene aquel que discrimina y no aquel que es discriminado y, por tanto, que es el que discrimina (o la sociedad que lo hace) quien debe modificar su conducta. (ARGENTINA, 2006, p. 29)

Como punto de partida es posible detectar una actitud abierta y deliberada que contradice el ejercicio colectivo en la superación de una situación adversa, crítica, llevando a la persona aislada, muchas veces, a verse imposibilitada en dejar de lado las inseguridades personales que frustren la resolución del conflicto en base al esfuerzo colectivo. De acuerdo a un exhaustivo informe sobre la juventud en la región iberoamericana actual, se concluye que entre los cambios que se perciben en relación a la participación y a la ciudadanía se destaca “el paso de los jóvenes como protagonistas del cambio político y social a los jóvenes como sujetos de derecho y objeto de políticas”. (CEPAL, 2004, p. 269)

Dejar de lado la apatía o la actitud pasiva juveniles, no es una atribución natural que pertenece exclusivamente a este sector social, como se nos quiere hacer creer, hipócritamente, desde ciertos lugares desde donde se construyen los discursos mediáticos. Más bien se podría afirmar, que son rasgos inherentes y constantes de la sociedad actual. Si hacemos hincapié en los jóvenes es porque estamos convencidos de que son ellos quienes cuentan con una mayor predisposición natural a innovar, acompañando, sosteniendo o propiciando los cambios en las formas de percibir la realidad. El hecho de animarse a asumir cierto protagonismo y tomar responsabilidades en el espacio público, ayuda a que los sujetos pedagógicos que padecen una medida injusta o arbitraria, sean capaces de vincular dialécticamente lo aprendido con lo vivenciado, la teoría con la práctica. La “lucha por el reconocimiento”, tan presente en la pedagogía crítica y en la pedagogía liberadora freireana -las dos de base hegeliana-, nos dicen mucho al respecto.

A la hora de pensar los derechos humanos en la práctica educativa, Ripa Alsina

(2006) nos advierte que es esta una de las perspectivas más descuidadas al momento de abordar la educación en derechos humanos; y más aún: aquella a la que refieren la mayoría de los docentes con mayor asiduidad e interés. La autora avala sus argumentos en base a dos instancias investigativas muy enriquecedoras: en primer lugar, viene desarrollando una línea de estudio e investigación desde la Universidad Nacional de Quilmes (“Educación en derechos humanos: el caso de la universidad de argentina [2004-continúa]”) que se prolonga en la actualidad; en segundo lugar, en la articulación y diseño del Primer Coloquio Interamericano de Educación y Derechos Humanos, realizado en la Universidad Nacional de Quilmes entre el 16 y el 19 de mayo de 2006, que organizó dicha universidad, la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica. Al respecto, sintetiza: “Se trata del espacio ético por excelencia: aquél en donde las conductas concretas se adecuan o no a la normativa de los derechos humanos”. (RIPA ALSINA, 2006, p. 66)

Sin embargo, el meollo del problema es que los protagonistas deben ser incitados por mecanismos y procesos de aprendizajes que alienten la ejercitación y el “empoderamiento” de los sujetos. En este punto entonces, es donde deseamos explicitar dos de nuestras convicciones más profundas, que tienen por objeto ayudar a legitimar y a instrumentar los gobiernos estudiantiles.

En primer lugar, deseo plantear la necesidad de reconocer y categorizar cierto derecho que es inherente a la propia formación en derechos humanos, y es aquel que podría referir a la necesidad de experimentar prácticas en las cuales se pueda tomar conciencia de aquello que se pone en juego cuando se parte de la definición conceptual de un derecho. En otras palabras, me animaría a definirlo como el *derecho a vivenciar un principio consagrado en el área de los derechos humanos en el espacio intersubjetivo*, donde el sujeto que desea aprender construye el proceso con y desde el otro, lo cual agrega una dimensión pública que no necesariamente puede internalizarse debidamente si no está mediado por una vivencia “in situ”, y a la vez, entre pares.

En segundo lugar -y siendo consecuente con la defensa de *el derecho a vivenciar el espacio intersubjetivo*, antes enunciado- postularé la necesidad de que los jóvenes que lleven adelante la iniciativa del gobierno estudiantil, tengan en su experiencia y conocimiento el haber intervenido en alguna oportunidad en los juegos de simulación que representan a los órganos de Naciones Unidas, articulando debates a través de reglamentos y procedimientos que tienen por fin garantizar un espacio

de intercambio y enriquecimiento de ideas caracterizado por el respeto mutuo. Para los que no están familiarizados con la experiencia, vale la siguiente explicación. Un Modelo de Naciones Unidas es una simulación del sistema de relaciones internacionales dentro del ámbito de las Naciones Unidas con su estructura, protocolo y funcionamiento real. Cada participante debe “ponerse en la piel” de un diplomático de cualquiera de los diversos estados, culturas y pensamientos del mundo actual, para representarlo frente a los demás. Los participantes logran a través del desarrollo del evento -sumado a las capacitaciones previas del mismo-, un conocimiento crítico de la realidad internacional, la diversidad de ideas y culturas, el desarrollo de prácticas de reconocimiento mediante prácticas de negociación y búsqueda del consenso, y el aprendizaje de habilidades como la oratoria, el análisis reflexivo y la toma de decisiones.

La formación de un sujeto pedagógico, fundamentalmente adolescente (que es desde donde nos interesa pensar el enfoque), posee ciertos condicionamientos que deben ser tenidos en cuenta. Son conocidos los conflictos que rodean a la persona, como así también de aquellas dificultades propias del proceso de maduración de la personalidad. De ahí entonces se explique, en parte, las derivaciones que auspicia la experiencia de los Modelos de Naciones Unidas entre los adolescentes, puesto que se hace hincapié en un proyecto cuyo propósito es redoblar la apuesta identitaria: no sólo desde el desarrollo biológico sino también, desde la perspectiva política, ciudadana. Pero lo más significativo a tener en cuenta es que este objetivo se alcanza a través de la dimensión lúdica, es decir, que se *aprende jugando*:

El tiempo del aprendizaje no es un tiempo “ascético” ni es un tiempo “empresario”. Es, fundamentalmente, un tiempo *lúdico*, que genera sus propias reglas sociales de producción diferenciada y de comunicación comprensiva. Es un tiempo creativo, integrador, gozoso, porque es un tiempo de producción y comunicación. El tiempo ascético y el tiempo empresarial pueden, sin embargo, ser estrategias usadas e integradas en el tiempo lúdico del aprendizaje. Pero no constituyen su sentido ni atan el aprender a un supuesto sujeto-inteligente (sin cuerpo) o a un supuesto sujeto-racional (sin cultura). (CULLEN, 2005, p. 54)

SEGUNDA PARTE

Una vez presentados los argumentos más estructurales, en esta parte nos proponemos desarrollar aquellas dimensiones que formarían parte de la propuesta para la vivencia de los derechos humanos a partir de la experiencia de los gobiernos juveniles. En tal sentido, se esbozarán los siguientes elementos que tienen un orden más práctico y que complementan el enfoque en una educación en derechos humanos.

BASES PARA UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

A los efectos de este diseño, entendemos a la educación en derechos humanos¹, como:

Un proceso de adquisición de determinados saberes, valores, actitudes y competencias necesarias para conocer, comprender y afirmar y reivindicar los propios derechos sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales en conexión con la normativa interna. (IIDH, 2007, p. 29)

En el mismo informe, el Instituto interamericano de Derechos Humanos ofrece la siguiente definición acerca del gobierno estudiantil:

[...] es la organización formada por representantes de la comunidad estudiantil de cada centro educativo, democráticamente elegidos, que tiene entre sus fines recoger, debatir y expresar las opiniones y propuestas de los estudiantes ante los órganos que conducen la escuela y tomar parte en las decisiones sobre los asuntos de la vida de la escuela que los afectan. (IIDH, 2007, p. 29)

Asimismo, deseamos hacernos eco también, del presupuesto del IIDH que postula que la educación en derechos humanos es parte del derecho a la educación y condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos:

¹ *Educación en Derechos Humanos, Educación para la Democracia o Educación para la Vida en Democracia* son diferentes concepciones que suelen utilizarse indistintamente, debido precisamente a la “indisoluble” interrelación existente entre derechos humanos y democracia (RODINO, 2007). No obstante, se anticipa que en adelante se optará por utilizar el término de Educación en Derechos Humanos.

[...] el hecho de que un Estado legitime y promueva a través de su ministerio o secretaría de educación pública el funcionamiento en los centros escolares de este tipo de organización estudiantil, es doblemente significativo y valioso. Por un lado, implica que ese Estado reconoce a los niños, niñas y adolescentes como personas que son sujetos de derechos –entre ellos, del derecho a la participación– y se preocupa por asegurarles su ejercicio dentro de uno de los espacios sociales donde transcurre gran parte de su vida. Por otro lado, implica también que el sistema educativo le reconoce valor a esta experiencia práctica de ciudadanía dentro de la institución escolar como un medio para aprender principios y conductas democráticas y de derechos humanos. (IIDH, 2007, p. 29)

Desde una referencia más metodológica, se deberá reconocer que la presente cultura está atravesada por rasgos dinámicos y cambiantes. En este sentido, consideramos de vital importancia, rescatar el lugar y las funciones de las técnicas activas y participativas. Para ello, hacemos propios los argumentos y los criterios que aporta Jara Holliday (2003):

- a) [...] se basan en el incentivo del principio activo del conocimiento y el aprendizaje: el conocimiento crítico se construye, se elabora, por medio de una serie de procesos intelectuales y motrices que implican realizar asociaciones, relaciones, abstracciones, formular conclusiones, análisis o síntesis, de forma *activa y consciente*.
- b) [...] como se busca relacionar la teoría con la práctica– es indispensable estructurar los procesos de formación en función de *situaciones concretas que viven* quienes se involucran en estos procesos. Esto sólo es posible si estas personas son efectivamente *participantes* del proceso y no sólo “asistentes” a las actividades, y por tanto pueden compartir sus inquietudes, problemas, conocimientos y comportamientos. Conocer de forma *participativa*, los deseos, temores, expectativas e intenciones de cada persona, es esencial para estructurar un proceso de formación que permita conocer y transformar las realidades concretas en las que se vive.
- c) [...] permiten desarrollar procesos de formación que se enriquecen con los aportes de todas y cada una de las personas que intervienen, contribuyen a construir colectivamente nuevos conocimientos y habilidades, a conformar identidades colectivas a la vez que fortalecen

la identidad y autoestima individual; permiten encontrar alternativas y pistas de respuesta comunes y solidarias, posibilitan la objetivación de la propia problemática; permiten el encuentro y articulación entre iniciativas distintas; refuerzan una visión estructural de la realidad, etc.

d) [...] permite ejercitar capacidades para poder participar activamente en otros campos de la vida social.

En base a estos fundamentos, la articulación de gobiernos estudiantiles en la vida institucional de las escuelas, actuarían como mecanismos de prevención y protección de las prácticas discriminatorias y acciones violentas. Por un lado, los funcionarios y responsables del sistema educativo, deberían controlar y supervisar que los establecimientos educativos cumplan con las condiciones requeridas que promuevan el progresivo avance en la concreción del objetivo; y cuando no fuera así, dar las garantías del caso para la generación de aquellas estructuras institucionales necesarias. Por el otro, los estudiantes, deberían perseguir el involucramiento general de la comunidad y fundamentalmente de sus pares, para obtener un ineludible consenso que legitime cada una de las actividades a desarrollarse para viabilizar el proyecto.

Ahora bien, como contraparte de los fundamentos conceptuales mencionados y para potenciar el desarrollo sus lineamientos, existen bases normativas de nivel internacional y nacional que impulsan, a veces de modo indirecto, otras de modo directo, las obligaciones y el deber progresivo de los Estados de adecuar el derecho interno², preparar políticas públicas y viabilizar actividades que den cumplimiento con los propósitos que deseamos promover. Por tanto rescataremos aquella jurisprudencia que responda al derecho en educación, a la convivencia en base al respeto y al reconocimiento mutuo, al desarrollo pleno de la personalidad en la vida pública, a la promoción de actividades y gestión en el ámbito público; en síntesis hacemos propias las palabras de Alessandro Baratta cuando afirma que “el desarrollo de la democracia está relacionado con reconocer a los niños no como

² Art. 26. “Los Estados partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados.” (CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS, 1969).

‘ciudadanos futuros’, sino como ciudadanos con plenos derechos.” (IIDH, 2007, p. 30) Nos parece relevante tenerlas presentes, a la hora de validar la presente política pública propuesta.

En el *orden internacional* contamos con el Art. 26, y fundamentalmente el Punto 2 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), donde se resalta que la educación debe tener como objeto el pleno desarrollo del ser humano y “el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” Además, el Art. 13, especialmente en el Punto 1, del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966), que entre otros puntos que los Estados reconocen el derecho a la educación y que esta debe “capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.” En el inciso (a) del Art. 5 de la *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza* va en la misma dirección.

La Convención sobre los Derechos del Niño, Art. 12 y 15 son igualmente fundamentales; en el Art. 12 menciona que los Estados “garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño”; y se dará oportunidad que sea “escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño”. En el Art. 15, además, se reconocen los derechos del niño a “la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas” y que no tendrán restricciones al ejercicio de estos derechos en el marco de las leyes establecidas dentro de una sociedad.

La *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales* de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 19 de Noviembre de 1974) destaca en el numeral 16 que la participación de los estudiantes en la organización educativa que asisten “debería considerarse en sí como un factor de educación cívica y un elemento principal de la educación para la comprensión internacional”.

En el *orden Americano* el Protocolo de San Salvador (1999), en su Art. 13, Punto 2 menciona, en concordancia con los otros principios, que la educación debe capacitar para “participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad

entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.” Se puede incluir la Carta Democrática Interamericana (2001), que en el Art. 27 menciona que las diversas acciones deberían estar dirigidas a “promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil”.

En el *orden nacional* está la Constitución de la Nación Argentina, Art. 14: Al final de un largo párrafo donde se refieren a diferentes derechos destaca el “*derecho a enseñar y aprender*”, luego el Art. 75, inc. 19 menciona que la educación debería consolidar “la unidad nacional respetando las particularidades” y “que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y la autarquía de las universidades nacionales.

En la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, Art. 199 y 200, entre otros punto insisten que la educación debería formar a la persona “con dimensión trascendente y el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, formando el carácter de los niños, en el culto de las instituciones patrias, en el respeto a los símbolos nacionales y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia.” (Art. 199); y en el Art. 200 que la prestación del servicio educativo es gratuita en todos los niveles, obligatoria en el nivel general básico, sea equitativa y que enfatice el acervo cultural y la protección y preservación del medio ambiente, reafirmando la identidad bonaerense, y que pueden ser prestado por otros sujetos privados o públicos.

Finalmente, la Ley Federal de educación 26.206, vigente desde el año 2006 dice en el artículo 30 que la Educación Secundaria tiene la finalidad de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. Y el artículo 126 menciona que lo/as alumnos/as tienen derecho a una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática, ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral, ser evaluados/as en su desempeño y logros en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados/as al respecto, recibir apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario, recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional, integrar centros, asociaciones y

clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias, participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Tomando los fundamentos conceptuales, metodológicos y normativos que se han ido examinando como estructura de la propuesta pedagógica, resulta pertinente enunciar los objetivos a alcanzar que se derivan de ella.

- a) Promover una educación en derechos humanos que ayude a sensibilizar en lo que hace a la circulación y reproducción de prácticas discriminatorias negativas;
- b) Reconstruir el espacio ciudadano desde una educación de neto perfil ético-político que potencie la formación de un sujeto que pueda luchar por ser reconocido;
- c) Fomentar una ejercitación en la práctica social desde el espacio áulico que ayude a cruzar las fronteras sobre las que se construyen los “muros del no-reconocimiento”;
- d) Comprender el núcleo de sentido desde el cual el estudiante está vinculado a los MNU, y el modo en que se vivencia el espacio plural; distinguiendo a la vez, aquellas diferencias que el alumno pudiera establecer con el trabajo áulico cotidiano a partir de su punto de vista. La indagación en esta dirección, hace accesible el camino que lleva a romper el “muro” del no-reconocimiento en dos niveles: el nivel gnoseológico del sujeto, permitiendo la auto-reflexión y la auto-narración; y el nivel sociológico que lo involucra, propiciando la adopción de una identidad política;
- e) Promover la intervención de los estudiantes en Modelos de Naciones Unidas, como forma de promocionar el “derecho a vivencia el espacio intersubjetivo”;
- f) Instrumentar aquellos mecanismos que viabilicen la instalación de gobiernos estudiantiles en una unidad distrital o municipal.

Para esto se requieren un conjunto de actores que obligatoriamente debe tomar carta en la puesta en marcha de la propuesta para garantizar su éxito. La ausencia o el no compromiso de cualquier de las partes, atenta contra la potencialidad y la eficacia del plan. Entre los Destinatarios Directos se pueden mencionar: Estudiantes

(de Escuela Media), funcionarios de gobierno del área educativa, ex estudiantes que cuenten con experiencia en los Modelos de Naciones Unidas y docentes del área de Derechos Humanos y Construcción ciudadana y Ciencias Sociales en general, en principio; aún también para docentes de otras áreas que estén interesados en ocupar la función de acompañar el proceso de institucionalización y ser veedores del proceso de legitimación del gobierno estudiantil. De un modo más informal pero no menos importante, la convocatoria a actores indirectos debe ayudar a alcanzar el consenso necesario en las comunidades que se canalicen para llevar adelante la iniciativa. Entre los Destinatarios Indirectos podemos contar con la Comunidad educativa en general y la Sociedad civil.

EL PROGRAMA DE ACCIÓN

Con respecto a la puesta en marcha del proyecto, podemos definir dos etapas. La primera etapa estaría dada por garantizar que haya un grupo importante de estudiantes, referentes de cada división, que intervenga en uno o más simulaciones del estilo de los *Modelos de Naciones Unidas*. Los llamaremos los “Delegados-Promotores”. Estos deberían estar asistidos por un orientador pedagógico, que además de guiar la preparación y la capacitación, debería acompañar a los jóvenes cuando se desarrolle la simulación. De antemano se tendría la precaución de invitar a que dichos estudiantes accedan al Modelo de Naciones Unidas voluntariamente, y abriéndoles la posibilidad de que de continuar y ser protagonistas de la segunda etapa, podrían acceder a un Certificado en Promoción y Acción en Derechos Humanos, expedido por alguna institución de la esfera pública.

La segunda etapa consistiría en la posibilidad de poner en marcha y desplegar acciones desde la propia comunidad educativa, que tengan por objeto la construcción de un gobierno estudiantil, con asesoramiento técnico de autoridades educativas y docentes. Si bien el espacio estaría abierto a todos/as los integrantes de la comunidad educativa, se trataría de explotar al máximo el capital social y cultural que aportó la experiencia de la simulación para el grupo de jóvenes y docentes acompañantes. En este sentido, ellos deberían conducir el proceso de institucionalización del gobierno estudiantil desde una comisión paralela de seguimiento, que vaya fiscalizando los avances y retrocesos en el objetivo predeterminado. En este momento, y como medio para identificar claramente la etapa abierta, se los llamará “Estudiantes-Promotores”.

En ningún caso, los adultos podrían entrometerse en la formulación final de dicho funcionamiento y estructura de gestión estudiantil. Lo dicho, no invalida que se les sea reconocido un lugar preponderante en la orientación, capacitación y contención de los estudiantes. Los docentes particularmente, serán los “consejeros oficiales” y en este sentido, la guía ocupa un lugar relevante en la dirección que vaya tomando la implementación del proyecto. Por otra parte, serán los docentes quienes deberán acompañar a los adolescentes en sus participaciones en las simulaciones. De ahí que puedan ir supervisando el desarrollo personal y pedagógico de los estudiantes.

Un factor sumamente importante es considerar los contenidos. Como acabáramos de señalar, partimos de la característica transdisciplinaria de los derechos humanos. Por tanto, los contenidos que se ofrecen a continuación sólo se presentan a modo de sugerencia, y sin lugar a dudas, muchas veces se ponen en contacto con aquellos contenidos que se establecen en asignaturas curriculares de los programas educativos del nivel polimodal. Ellas deberían orientar currícula escolar que debiera completar cada planificación institucional. Entre otros puntos importantes se propone los siguientes temas eje:

- a) Los Organismos Internacionales como la Onu, FMI, Banco Mundial, Amnistía Internacional, OMS, Unicef, Unesco, etc.;
- b) la construcción de los Estados Nacionales a los largo del tiempo;
- c) la filosofía y ética y sus implicancias sociales;
- d) la Sociología como se construye el Orden y la legitimidad del mismo sus cambios, sus instituciones sociales y burocracias, la identidad cultural y la relación con el otro;
- e) la Globalización y como afecta a la soberanía de los estados nacionales;
- f) la historia Mundial Contemporánea del siglo XIX y del siglo XX y los diversos conflictos sociales que han marcado a cada país;
- g) la historia de la Economía del siglo XX y los efectos en la vida de la poblaciones;
- h) la educación Cívica y Derechos Humanos en el que se verían las normas y los valores de la sociedad que se han logrado y que están en construcción.

El proyecto está destinado, como anticipáramos, a hacer pie en una unidad educativa distrital o municipal. Es decir que cuenta con la condición de ser un proyecto de carácter “piloto”, desde el cual -y en la medida en que los objetivos se vayan cumplimentando gradualmente-, sería posible extenderlo y replicar las

iniciativas en otras partes; incluso en un nivel más abarcativo (buscando sumar regiones educativas al interior del país por ejemplo).

Teniendo en cuenta que el formato de la iniciativa es voluntario, es conveniente concertar un espacio de trabajo extracurricular, a través de la modalidad de talleres, que cumplan con la necesidad institucional de ir poniendo en práctica el proyecto, e intercambiando ideas en relación a los avances y retrocesos que el mismo presenta.

En relación al tiempo comprendido, podemos decir que para poner en práctica la primera parte del proyecto, es decir la simulación, se necesitaría entre tres y cuatro meses. En relación a la segunda parte, que involucra la construcción del gobierno estudiantil, debería pensarse en tres y cuatro meses más de trabajo. En síntesis, creemos propicio abarcar un ciclo lectivo completo. El mismo también, se iniciaría en la segunda parte del ciclo escolar anual y para completarse en la primera parte del siguiente, atendiendo a que la mayoría de las simulaciones en torno a los Modelos de Naciones Unidas tiene lugar recién en la segunda mitad del año.

Tal vez resulte descabellado para una primera experiencia, pero de cumplir con las expectativas trazadas en la misma, sería de suma importancia seguir el modelo que presenta la República Dominicana en relación al espacio que le abre a este tipo de propuestas. La Secretaría de Estado de Educación, desde el año 2005, ha creado un departamento específico (llamado “Unidad Modelo de las Naciones Unidas” pudiéndose consultar por internet en www.see.gov.do) dentro de la estructura estatal desde donde se efectúa un permanente seguimiento de cada una de las acciones que se van desarrollando en torno a dichos proyectos. La posibilidad de implementar este paradigma, aún con los matices que se han agregado (los gobiernos estudiantiles), indudablemente exigiría un compromiso mayor de la gestión estatal en lo que hace a la asistencia y la provisión de recursos para garantizar la continuidad de la iniciativa en el largo plazo.

CONCLUSIÓN

BASTA DE ZONCERAS Y A TRABAJAR EN EL CAMBIO REAL

Casi sin que los propios involucrados puedan percatarse en lo inmediato, los estudiantes acumulan un capital educativo inmensurable: adquieren una “avalancha” de información, saberes, capacidades, metodologías de estudio y valores que deben interiorizar (al menos esta es la “clave” del juego para destacarse) desde la posibilidad de pensarse y pensar un propio relato en el espacio de contigüidad

humana (ARENDR, 1958, p. 204). Este hecho los conmueve, logra generar efectos desestructurantes en su devenir (hasta ese momento previo en que decidieron apostar por esta iniciativa) y los realiza como seres distintivos, puesto que son partícipes de un espacio de socialización crítico, único e irreplicable, en el sentido en que lo explicita Hannah Arendt.

Al comenzar esta presentación nos proponíamos legitimar un proyecto que gira alrededor de la educación en derechos humanos. La propia experiencia en muchos sentidos, ya da cuenta de una inserción importante en diversas organizaciones no gubernamentales y gubernamentales en muchos de estos jóvenes que han pasado por la experiencia de la simulación y se han hecho acreedores, en sus extensas intervenciones, del reconocimiento social. Es decir, se ha dado testimonio de que la continuidad en el proyecto garantiza una cuota no menor de involucramiento comunitario.

Pero también debe admitirse que la imposibilidad de sistematizar la experiencia en el sistema educativo es el principal problema para lograr consolidarla. Precisamente, para ampliarla y así garantizar el acceso universal, debe ponerse en función a través de las agencias del estado que alienten este tipo de prácticas, persiguiendo el objetivo y el compromiso de implicar en una segunda etapa, la realidad institucional. Los altos funcionarios de la cartera educativa tienen la obligación de no presentarnos ni confundirnos más con zoncercas y convocarnos a todos los actores de la comunidad escolar al trabajo. Es relevante señalar que en esa dirección -y aún reconociendo las diferencias del caso- el Estado de la República Dominicana ha iniciado un camino que está a la vista de todos y se ha consolidado en el mediano plazo. Por qué no imaginar entonces un horizonte similar para el panorama educativo argentino?

REFERENCIAS

- ARENDR, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993.
- ARGENTINA. Presidencia de la Nación. *Hacia un Plan Nacional contra la discriminación*. Boletín Oficial n. 30.747, oct. 2006). Avellaneda / Buenos Aires: La ley.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - CEPAL. Naciones Unidas. *La juventud en Iberoamérica*. Tendencias y urgencias. Buenos Aires: autores junto a la Organización Iberoamericana de la Juventud - OIJ, 2004.
- CULLÉN, Carlos. *Crítica de las razones de educar*. 3. reimp. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- _____. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Quilmes: Paidós, 2004.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. 10. ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 1973.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS - IIDH. Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. **Un estudio en 19 países. Desarrollo normativo de la educación en derechos humanos y el gobierno estudiantil**, 2007. Segunda medición. Disponible en: <http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_316548997/VI_INFO_EDH.pdf>. Acceso en: 10 maio 2008
- JARA HOLLIDAY, Oscar. **La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular**. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, 2003.
- JAURETCHE, Arturo. **Manual de zonceras argentinas**. 6. reimp. Buenos Aires: Corregidor, 2006.
- MAGENDZO, Abraham. **La pedagogía de los derechos humanos**. Lima, Perú: IPEDEHP, 2001.
- RIPA ALSINA, Luisa. Derechos humanos y educación: triple entramado y sus ataduras. In: COLOQUIO NACIONAL DE EDUCACIÓN COMPARADA, 10., 2006, Donostia, San Sebastián. **El derecho a la educación en un mundo globalizado**. San Sebastián: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UPV/EHU, la Sociedad Española de Educación Comparada y el Grupo Gas Natural, 2006. p. 61-70
- _____. Esquizofrenia social y contraseña filosófica. **Agora Philosophica: Revista Marplatense de Filosofía**, Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires, v. 4, n.7, p. 69-77, 2003.
- RODINO, Ana María. Educación para la vida democrática: contenidos y orientaciones metodológicas. In: Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH. (Org.) **Material del Curso de Diplomado en Educación y DDHH**. 2007. Disponible en: < www.iidh.ed.cr >
- TEDESCO, Juan Carlos; LÓPEZ, Nestor. Desafíos a la educación secundaria en América Latina. **Revista de la Cepal**, Buenos Aires, n. 76, p. 55-69, abr. 2002.
- TENTI FANFANI, Emilio. **Sociología de la educación**. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- UNIDAD MODELO DE NACIONES UNIDAS. Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana. Disponible en: <www.see.gov.do/sitesee.net/MNU/MINUSEE /MINUSEE.htm>