



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de Graduación

Modelos de Naciones Unidas en Argentina:
Valoración y experiencia de estudiantes secundarios simulando la ONU

Autora: Melanie Migel

Legajo: 29105

Mentora: Mercedes Di Virgilio
Buenos Aires, 23 de agosto de 2021

AGRADECIMIENTOS

A Mercedes Di Virgilio y a Melina Weinstein, por sus valiosas sugerencias y acompañamiento durante el taller de tesis y los meses que siguieron.

A todos mis profesores en UdeSA, especialmente a los de la Escuela de Educación, quienes con cada clase -presencial y también virtual- me demostraron que otra educación es posible.

A los amigos que hice en la Universidad, por responder consultas, calmar pánicos y dar ánimos.

A mis papás, en Entre Ríos, por comprender ausencias y siempre alentarme a estudiar y expandir horizontes.

A la Universidad de San Andrés y su programa de becas, por darme la oportunidad real de hacer justamente eso.

A quienes respondieron y compartieron mi encuesta, me acercaron sus testimonios y accedieron a entrevistas.

A los Modelos de Naciones Unidas, donde aprendí a disfrutar del conocimiento y de compartirlo.

¡Gracias!

RESUMEN

Hace casi 30 años que en Argentina se organizan Modelos de Naciones Unidas (MNU) para estudiantes secundarios. La consigna, en líneas generales, implica simular ser un diplomático y debatir temas de agenda mundial. Quienes los llevan a cabo son, principalmente, organizaciones de la sociedad civil que se encuentran en más de la mitad de las provincias del país. En el presente trabajo examinamos las valoraciones de 759 participantes y ex participantes sobre su experiencia de participación en MNU durante la escuela secundaria. A partir de una encuesta y cinco entrevistas, indagamos sobre los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que estos estudiantes creen haber desarrollado a partir de su participación en MNU. Asimismo, indagamos acerca de los momentos o aspectos de los MNU más y mejor valorados por ellos en relación con su contribución al desarrollo de los anteriores conocimientos, habilidades, valores y actitudes. También analizamos su perfil demográfico y “modelista” (cantidad de MNU, razones para participar, escuelas, organizadores) junto con la ramificación de esta experiencia en otros aspectos de sus vidas (tiempo libre, decisiones profesionales, vínculos). Entre los principales hallazgos, encontramos que la mayoría de los participantes y ex participantes encuestados expresaron haber desarrollado conocimientos acerca de problemáticas globales, habilidades para debatir y actitudes relacionadas con la importancia de estar informado y la disposición a la acción. En línea con lo anterior, los momentos/aspectos más y mejor valorados de los MNU fueron el debate, la redacción de discursos y los temas o tópicos a tratar. En cuanto a las ramificaciones de la experiencia, para la mayoría los MNU fueron un lugar de encuentro y construcción de vínculos con pares con los que comparten intereses. En algunos casos, también expresaron que su participación en MNU influyó en la determinación de sus carreras o en el uso de su tiempo libre (usualmente voluntariados en la misma organización que lleva a cabo MNU). Finalmente, destacamos la importancia de diseñar MNU que sean más inclusivos, que alcancen a estudiantes de escuelas de gestión pública tanto como a los de las de gestión privada, y que hagan un mayor énfasis en la cooperación en lugar de la competencia.

Palabras clave: modelos de naciones unidas, juegos de simulación, habilidades para el siglo XXI, ciudadanía global, escuela secundaria

NOTA DE LA AUTORA

La mayoría -si no todos- los estudios que conocemos sobre los Modelos de Naciones Unidas (MNU) fueron realizados por educadores, tanto en universidades como en escuelas secundarias, que acompañan a sus estudiantes a participar en MNU o los llevan a cabo ellos mismos. Incluso una buena porción de estos estudios se trata de esos educadores reflexionando sobre sus experiencias organizándolos para sus clases o instituciones (véase, por ejemplo: Ripley, Carter & Grove, 2009) y no siempre con bases empíricas (véase, por ejemplo: Shaw & Switky, 2018). Por mi parte, continúo con la tendencia de investigaciones llevadas a cabo por personas de alguna manera relacionadas con el mundo de los MNU pero, en este caso, mi vínculo previo con ellos es como ex participante.

Ambos casos son igual de problemáticos a la hora de recolectar o interpretar la evidencia, ya sea en su contra o a su favor. Por ejemplo, buscar y favorecer evidencias que confirmen las propias hipótesis, o lo que mejor se conoce como sesgo de confirmación (Goldcare, 2012). También es especialmente conflictivo el hecho de que quienes entrevistan o reciben retroalimentación de los participantes sean sus propios docentes u organizadores de MNU. En el caso de la conexión con los MNU vía docencia, algunos investigadores han elegido hacer explícita esa conexión y los sesgos que podría traer aparejados e incluso las estrategias empleadas para paliarlos; tal es el caso de Bastaki (2016), docente y “*MUN advisor*”¹ de sus estudiantes.

Si bien hasta la fecha no conocemos otros estudios llevados a cabo por ex participantes, me parece importante seguir el ejemplo de Bastaki, en su tesis de doctorado sobre MNU en Grecia, dedicando unas líneas a mi propia experiencia como participante y cómo esta podría afectar el curso de la presente investigación. A continuación, presento brevemente algunas de esas reflexiones y sus implicancias.

Mi experiencia participando en MNU fue lo suficientemente enriquecedora como para volver en cinco oportunidades, a razón de más de un MNU al año. Estos MNU fueron organizados por ANU-AR, Asociación Conciencia, OAJNU y MUNCHILE. Todos tuvieron lugar en distintas localidades de dos provincias argentinas, Entre Ríos y Corrientes, y también en Chile. Comencé a participar a los 15 años cuando un grupo de

¹ Acompañante o tutora de MNU.

estudiantes más avanzados participó por primera vez y tuvo una buena experiencia. En ese entonces quería con ansias un desafío, me gustaba la historia -materia que dictaba la docente que los acompañó- y pensaba que las temáticas podían interesarme.

La cantidad de tiempo que le dediqué a prepararme para participar en MNUs fue de más de 10 horas por semana, lo que, además de ocupar casi todo mi tiempo libre, influyó mucho en lo que creo que aprendí en ellos: todos los conocimientos listados en la encuesta, habilidades principalmente relacionadas con la investigación y valores con la diversidad de ideas o culturas. En el largo plazo comencé voluntariados, realicé un intercambio y me familiaricé con otros idiomas; todo directa o indirectamente a partir de mi participación en MNUs, o los contactos que hice en ellos. También creo que influyó en mi elección de carrera y en que me capacitara en temáticas que alguna vez preparé para los MNUs como, por ejemplo, la responsabilidad de proteger².

La escuela a la que asistí era de gestión pública y financié mi participación en MNUs con una combinación de mi propio dinero y becas de distintos niveles de gobierno. Siempre tuve algún tipo de acompañamiento por parte de la escuela en el estudio o la logística para participar, pero no tuve instancias formales de reflexión posteriores al MNU. Finalmente, en cuanto a los países que representé, en todos los casos se me asignaron por sorteo dos latinoamericanos, dos europeos y uno asiático. En suma, considero que mi experiencia en MNUs fue muy productiva y también muy significativa para mi vida.

Es con esta experiencia por detrás que leo e interpreto todo lo relacionado con esta tesina. Lo que, por un lado, puede ser muy provechoso para echar luz sobre aspectos que escapan a docentes u organizadores, o también a la hora de tener una visión global que atraviesa varias organizaciones y en distintas provincias. Sin embargo, es muy posible que esta experiencia traiga consigo algunos sesgos. Me propuse, entonces, dos estrategias para paliarlos. En primer lugar, basarme fuertemente en la bibliografía para, por ejemplo, confeccionar el cuestionario a ser utilizado en la encuesta y, en segundo lugar, prestar especial atención a no pasar por alto ni minimizar cualquier indicación de experiencias negativas o simplemente diferentes.

² Véase: <https://www.un.org/es/chronicle/article/la-responsabilidad-de-proteger>

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN	iii
NOTA DE LA AUTORA	iv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xii
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Descripción del problema	1
1.2. Objetivos generales y específicos	4
1.2.1. Objetivo general	4
1.2.2. Objetivos específicos.....	4
1.3. Estrategia metodológica.....	5
1.4. Organización de esta tesina.....	8
CAPÍTULO 2	10
2.1. Introducción al capítulo	10
2.2. Modelos de Naciones Unidas.....	10
2.2.1. La Organización de las Naciones Unidas.....	10
2.2.2. Modelos de Naciones Unidas	12
2.2.3. Revisión de literatura sobre MNU.....	14
2.3. MNU en Argentina.....	17
2.3.1. Organizadores.....	17
2.3.2. Roles y etapas de los MNU	21
2.4. Resumen y conclusiones del capítulo	23
CAPÍTULO 3	26
3.1. Introducción al capítulo	26

3.2. Buenos entornos de aprendizaje.....	26
3.2.1. Experiencia educativa	29
3.3. Juegos, simulaciones y juegos de simulación.....	31
3.3.1. De juegos y simulaciones	31
3.3.2. Sobre los juegos de simulación	32
3.4. MNUs y aprendizajes: investigaciones en la universidad.....	34
3.4.1. Conocimiento disciplinar	38
3.4.2. Habilidades profesionales	40
3.4.3. Actitudes.....	43
3.5. Resumen y conclusiones del capítulo	43
CAPÍTULO 4.....	46
4.1. Introducción al capítulo	46
4.2. Ciudadanos nacionales <i>versus</i> ciudadanos globales	46
4.2.1. Ciudadanía tradicional.....	46
4.2.2. Ciudadanía global.....	48
4.3. Competencias globales para el siglo XXI.....	53
4.3.1. Educar al ciudadano global	53
4.3.2. Conocimientos y habilidades para el siglo XXI.....	55
4.4. MNUs y aprendizajes: investigaciones en la escuela secundaria	60
4.5. Resumen y conclusiones del capítulo	64
CAPÍTULO 5.....	67
5.1. Introducción al capítulo	67
5.2. Sobre los participantes	67
5.2.1. Perfil demográfico.....	67
5.2.2. Perfil “modelista”	76
5.3. Sobre las escuelas	85
5.3.1. Tipo de escuelas	85

5.3.2. Acompañamiento de profesores y directivos	90
5.3.3. Instancias de reflexión post-MNU	92
5.4. Sobre los MNUs.....	94
5.4.1. Organizadores de MNUs.....	94
5.4.2. Países representados	96
5.4.3. Percepción general de la experiencia MNU.....	98
5.5. Resumen y conclusiones del capítulo	104
CAPÍTULO 6.....	107
6.1. Introducción al capítulo	107
6.2. Conocimientos desarrollados	107
6.3. Habilidades desarrolladas	112
6.4. Valores y actitudes desarrolladas.....	118
6.5. Contribución de los diferentes momentos/aspectos de un MNU.....	124
6.6. Resumen y conclusiones del capítulo	128
CAPÍTULO 7	131
7.1. Introducción al capítulo	131
7.2. Tiempo libre.....	131
7.3. Decisiones profesionales.....	139
7.4. Construcción de vínculos	145
7.5. Resumen y conclusiones del capítulo	151
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES.....	153
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje de participantes encuestados por provincia de origen.	68
Gráfico 2. Porcentaje de participantes encuestados por grupo etario.	70
Gráfico 3. Porcentaje de participantes encuestados por género.	71
Gráfico 4. Porcentaje de encuestadas (mujeres) según su percepción general de la experiencia en MNU.	73
Gráfico 5. Porcentaje de encuestados (varones) según su percepción general de la experiencia en MNU.	74
Gráfico 6. Porcentaje de encuestadas (mujeres) según la cantidad de horas por semana dedicadas a prepararse para participar en MNU.	75
Gráfico 7. Porcentaje de encuestados (varones) según la cantidad de horas por semana dedicadas a prepararse para participar en MNU.	76
Gráfico 8. Porcentaje de participantes encuestados según la cantidad de MNU a los que asistieron.	77
Gráfico 9. Porcentaje de participantes encuestados que asistieron a un solo MNU por grupos etarios.	78
Gráfico 10. Porcentaje de encuestadas (mujeres) por cantidad de MNU a los que asistieron.	79
Gráfico 11. Porcentaje de encuestados (varones) por cantidad de MNU a los que asistieron.	79
Gráfico 12. Porcentaje de encuestados según la cantidad de horas por semana dedicadas a prepararse para participar en MNU.	80
Gráfico 13. Porcentaje de encuestados que asistieron a un solo MNU según la cantidad de horas por semana dedicadas a prepararse para participar en MNU.	81
Gráfico 14. Porcentaje de encuestados que participaron en 5 o más MNU según la cantidad de horas por semana dedicadas a prepararse para participar en MNU.	82
Gráfico 15. Porcentaje de participantes encuestados según su razón para comenzar a participar en MNU.	83
Gráfico 16. Porcentaje de participantes encuestados por tipo de escuela a la que asistieron.	86
Gráfico 17. Porcentaje de participantes encuestados según el financiamiento de su participación en MNU.	86

Gráfico 18. Porcentaje de participantes encuestados según la ayuda recibida por parte de profesores y/o directivos.....	90
Gráfico 19. Porcentaje de participantes encuestados según la existencia de instancias de reflexión post MNU en sus escuelas.....	93
Gráfico 20. Porcentaje de encuestados según los organizadores de los MNUs en los que participaron.....	94
Gráfico 21. Porcentaje de participantes encuestados según los países (por regiones) que representaron en MNUs.....	98
Gráfico 22. Porcentaje de participantes encuestados según su percepción general de la experiencia en MNUs.....	99
Gráfico 23. Porcentajes de encuestados según los conocimientos que dijeron haber desarrollado participando en MNUs.....	108
Gráfico 24. Porcentaje de encuestados según el conocimiento desarrollado participando en MNUs considerado como el más importante.....	111
Gráfico 25. Porcentaje de encuestados según las habilidades que dijeron haber desarrollado participando en MNUs.....	113
Gráfico 26. Participantes encuestados según la habilidad desarrollada participando en MNUs considerada como la más importante.....	114
Gráfico 27. Porcentaje de encuestados según los valores o actitudes que dijeron haber desarrollado participando en MNUs.....	119
Gráfico 28. Porcentaje de encuestados según el valor o la actitud desarrollada MNUs considerada como la más importante.....	120
Gráfico 29. Cantidad de encuestados que calificaron con puntaje “muchísimo” la contribución al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los distintos momentos/aspectos de los MNUs.....	125
Gráfico 30. Cantidad de encuestados que calificaron con puntaje “poquísimo” la contribución al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los distintos momentos/aspectos de los MNUs.....	126
Gráfico 31. Cantidad de encuestados que calificaron con puntaje “neutro” la contribución al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los distintos momentos/aspectos de los MNUs.....	127
Gráfico 32. Porcentaje de encuestados según cómo creen que influyó su participación en MNUs en el uso de su tiempo libre.....	132

Gráfico 33. Porcentaje de encuestados que eligieron la opción “no cambió nada” según la cantidad de MNUs a los que asistieron.....	136
Gráfico 34. Porcentaje de encuestados según cómo creen que influyó su participación en MNUs en la planificación de su futuro.....	140
Gráfico 35. Porcentaje de encuestados que eligieron la opción “no influyó nada” según la cantidad de MNUs a los que asistieron.....	143
Gráfico 36. Porcentaje de encuestados según cómo creen que influyó su participación en MNUs en la construcción de sus vínculos.....	146



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Presencia en el territorio argentino de las principales organizaciones de la sociedad civil que llevan a cabo MNUs.	18
Tabla 2. MNUs relevados en estudios sobre su incorporación en el nivel universitario, según países y organizadores.....	37
Tabla 3. MNUs relevados en estudios sobre su incorporación en el nivel secundario, según países y organizadores.....	61
Tabla 4. Autores por opción de razón para empezar a participar en la encuesta.....	85
Tabla 5. Autores por opción de palabra para definir la experiencia general en la encuesta.	103
Tabla 6. Autores por opción de conocimiento desarrollado en la encuesta.....	112
Tabla 7. Autores por opción de habilidad desarrollada en la encuesta.....	117
Tabla 8. Autores por opción de valor o actitud desarrollada en la encuesta.	124
Tabla 9. Autores por opción de uso del tiempo libre en la encuesta.	139
Tabla 10. Autores por opción decisiones profesionales en la encuesta.	145
Tabla 11. Autores por opción de vínculos en la encuesta.....	150

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1. Descripción del problema

Hace casi 30 años que en Argentina se organizan Modelos de Naciones Unidas (de aquí en más, MNUs). Más precisamente, desde que Asociación Conciencia los introdujo en 1994 (Uniendo Metas, s.f.). Desde entonces, cada año miles de estudiantes de todo el país son convocados por diversas organizaciones a ponerse en el papel de diplomáticos de la Organización de las Naciones Unidas -de aquí en más, ONU- y debatir temas de agenda mundial. El valor educativo de los MNUs, por su parte, no solo está ampliamente difundido, sino que también apunta en varias direcciones: desde la apropiación de contenidos y el desarrollo de habilidades hasta la construcción de la ciudadanía.

Para comenzar, los MNUs se llevan a cabo en escuelas secundarias y universidades de todo el mundo desde la década de 1940 (Mickolus, 1976; Weatherby y Huff, 1979). No obstante, al comienzo su organización dependió, en gran medida, de los mismos estudiantes o grupos de estudiantes de distintas universidades (Muldoon, 1995) hasta que las instituciones comenzaron a incorporarlos al currículo, revalorizando el rol de los docentes en la propuesta y también encontrando formas de evaluar la experiencia (Obendorf y Randerson, 2013).

Asimismo, la consigna para quienes participan es hacer las veces de diplomáticos en representación de un país miembro de la ONU y simular el trabajo de uno de sus varios órganos (Bastaki, 2017; Levy, 2018; Obendorf y Randerson, 2012). Allí discuten, negocian y redactan proyectos de resolución sobre una amplia gama de problemáticas globales que luego también debaten y finalmente votan (Bastaki, 2017). Pero antes pasan meses preparándose: investigando para producir discursos y documentos de posición que reflejan la postura de su país sobre el tema a tratar (Bradberry y De Maio, 2018). Como resultado, los estudiantes no solo adquieren un conjunto de habilidades relacionadas con la investigación, la negociación y la comunicación (Ripley, Carter y Grove, 2009) sino que también incorporan comportamientos pro-sociales que van desde el compromiso cívico a la ciudadanía

global, así como conocimientos fácticos sobre los conflictos políticos y culturales que los traen a colación (Bastaki, 2017; Levy, 2018).

Así las cosas, hay un relativo consenso entre los investigadores de que el valor educativo de los MNU está estrechamente relacionado con la preparación o estudio de los estudiantes para participar en ellos (Hazleton y Mahurin, 1986). También muchos han señalado, por ejemplo, los riesgos de dejar que el juego eclipse al aprendizaje (McIntosh, 2001) o que los participantes se apoyen más en la experiencia previa en MNU que en la investigación (Muldoon, 1995). Sin embargo, la mayoría de sus investigaciones se han enfocado en debates pedagógicos en torno a las ventajas de este tipo de metodologías más “activas” o experienciales frente a la enseñanza tradicional (Giovanello, Kirk y Kromer, 2013), sobre todo en la universidad. En cambio, se le ha prestado menos atención a la percepción de los estudiantes en cuanto a este tipo de propuestas: familiaridad, valoración de la experiencia y sus aprendizajes en ella (Giovanello, Kirk y Kromer, 2013; Weidenfeld y Fernandez, 2017; West y Halvorson, 2019). Aun así, este último tipo de estudios, como los anteriores, aborda los MNU en el contexto de la enseñanza de una materia o disciplina dentro de una institución oficial.

En el caso de Argentina, los MNU están ampliamente difundidos entre los estudiantes de escuelas secundarias de un extremo a otro del país y, a diferencia de otros países, comenzaron a llevarse a cabo por fuera del sistema educativo de la mano de diferentes organizaciones de la sociedad civil. Por lo tanto, se volvió una actividad en la que la mayoría de los estudiantes que participan lo hacen de forma voluntaria y extracurricular. Tampoco se espera que finalizado el MNU estos demuestren el dominio de ciertos contenidos y habilidades prácticas para cumplir con el programa de una materia o las expectativas de desempeño profesional. Además, se trata de organizaciones que han consolidado propuestas muy diferentes entre sí y con objetivos que van desde la discusión de problemáticas globales a la formación de jóvenes líderes (ANU-AR, 2019; MINU, 2020; OAJNU, 2019; Uniendo Metas, s.f.). Por eso, más bien podría decirse que buscan familiarizar y sensibilizar a los estudiantes sobre algunos temas de agenda mundial y también que practiquen habilidades como la investigación, el debate o la resolución de problemas.

La reciente -y no tanto- proliferación de este tipo de propuestas educativas por fuera de la escuela no es extraña, tanto en Argentina o en la región como en el mundo. Según Aguerrondo y Vaillant (2015) “existe un desfase entre el modelo educativo actual y las necesidades de las generaciones del siglo XXI” (p. 24). En otras palabras, postulan

que el sistema educativo tradicional devino obsoleto frente a las demandas del mercado laboral -haciendo énfasis en habilidades o actitudes- y los conocimientos considerados socialmente válidos en la actualidad. También agregan que la mutación del sistema ya está en proceso “como se puede reconocer en la multiplicidad de soluciones que intentan resolver la crisis del sistema educativo” (p. 28) y con diferentes grados de conexión con la escolaridad obligatoria. Soluciones que constituyen una *oferta de aprendizaje* en la que todos puedan aprender los anteriores conocimientos, habilidades y actitudes de forma autónoma, cooperativa; con investigación, discusión y profesionales que las articulen por el contrario a la transmisión y memorización de datos o hechos -enseñanza tradicional- (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

Creemos que estudiar los MNUs para estudiantes secundarios en Argentina tiene especial relevancia en el marco de estos debates educativos actuales, junto con la magnitud y las características particulares del fenómeno en el país: por lo menos las organizaciones antes mencionadas hacen eco de la necesidad de que los jóvenes conozcan problemas actuales del mundo en el que viven y fortalezcan habilidades - como la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico, la resolución de problemas- y valores o actitudes relacionadas con la importancia del diálogo, el consenso, la tolerancia; que los preparen para su futuro laboral y la vida en sociedad (ANU-AR, 2019; MINU, 2020; OAJNU, 2019; Uniendo Metas, s.f.).

Con todo, son pocas las investigaciones que, en Argentina o en otros países, se ocupen de (a) estudiar MNUs para estudiantes secundarios; (b) estudiar el valor percibido de la experiencia -en términos de aprendizajes-; y (c) estudiar ese valor a través del tiempo, organizadores y jurisdicciones. Empezando por los MNUs para estudiantes secundarios, contamos con los aportes de algunos autores que los estudiaron en el marco de la Educación en Derechos Humanos (Penhos, 2014), la ciudadanía global (Bastaki, 2017; Coughlin, 2013) o la socialización política (Lee y O’Leary, 1971; Levy, 2018; Rosenthal y Jones, 2001). Sobre el valor percibido de la experiencia, estos mismos autores han indagado de una manera u otra en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los estudiantes creen haber desarrollado participando en MNUs. La tesis de Bastaki (2017), en Grecia, es el caso más completo por haber indagado sobre todos estos aspectos a la vez. Finalmente, en cuanto al valor percibido de esos desarrollos a través del tiempo, varios autores manifestaron la necesidad de conocer más sobre ello (Bradberry y De Maio, 2019; Giovanello, Kirk y Kromer, 2013; Lee y O’Leary, 1971; Penhos, 2014) pero no se ha concretado aún.

Volviendo al caso particular de Argentina, que más nos interesa aquí, los aportes de Penhos (2014) son los más relevantes de su tipo en nuestro país al introducirnos en el mundo de los MNUs argentinos. No obstante, el autor hace foco en el caso particular de tres MNUs organizados en la ciudad de Quilmes en 2003, 2004 y 2005, y las reflexiones de los participantes, después de participar en MNUs, en torno a prácticas discriminatorias vividas en sus escuelas. De modo que todavía desconocemos otros aprendizajes que pueden o no estar teniendo lugar en los MNUs y el valor que estos tienen para los participantes, si estos son los mismos o difieren para estudiantes en distintas provincias u organizaciones. Esta es la vacancia que apunta a llenar esta tesina. ¿Qué motiva a los estudiantes a participar en estas actividades mayoritariamente extracurriculares? ¿Cuáles conocimientos, habilidades, valores y actitudes creen haber desarrollado participando en ellas? ¿Qué tan valiosos creen que fueron en otros aspectos de sus vidas? Buscamos responder a estos interrogantes tomando la participación en diversas provincias y distintas organizaciones.

Hasta aquí, presentamos brevemente qué son y qué se sabe sobre los MNUs junto con la necesidad de estudiar los MNUs en Argentina dada la magnitud y las características particulares del fenómeno en el país. Además, comentamos cómo estas últimas justifican indagar sobre el valor que tiene la experiencia para los propios estudiantes que participan. De la misma manera, comentamos el vacío de conocimiento sobre los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los estudiantes creen desarrollar participando en MNUs. En este marco, a continuación introducimos los objetivos que planteamos para esta tesina y luego también la estrategia metodológica elegida para abordarlos.

1.2. Objetivos generales y específicos

1.2.1. Objetivo general

Conocer las valoraciones de estudiantes secundarios argentinos sobre su experiencia de participación en MNUs en las últimas dos décadas.

1.2.2. Objetivos específicos

Indagar acerca de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los estudiantes expresan haber desarrollado participando en MNUs como estudiantes en el colegio secundario.

Identificar y caracterizar los aspectos de los MNUs a los que los estudiantes les atribuyen el desarrollo de ese conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Indagar cómo la participación en los MNUs modela los puntos de vista de los estudiantes sobre su tiempo libre, la vinculación con pares y las decisiones profesionales.

1.3. Estrategia metodológica

En esta tesina nos proponemos utilizar la encuesta vía cuestionario de Google a ser autocompletado por los y las encuestadas como método principal para aproximarse a conocer la experiencia de estudiantes secundarios argentinos en MNUs. Para comenzar, no podemos dejar de señalar que la encuesta ha sido la estrategia más frecuentemente utilizada para evaluar el impacto de las simulaciones en los estudiantes que participan en ellas. Así lo demuestra la reseña bibliográfica realizada por Baranowski y Weir (2015) de los estudios sobre MNUs publicados en el *Journal of Political Science Education*, tratándose mayoritariamente sobre MNUs universitarios.

La encuesta también ha sido utilizada en varios de los escasos estudios sobre MNUs para estudiantes secundarios, como en Lee y O'Leary (1971), para poder acercarse a los efectos MNU en las actitudes y personalidades de los estudiantes. En la misma línea se encuentra Levy (2018) que utiliza encuestas para medir la creencia de los jóvenes de si sus acciones individuales pueden o no influir en política, a partir de su participación en MNUs. Además, tanto Rosenthal y Jones (2001) como Coughlin (2013) utilizan la encuesta para conocer la experiencia de las mujeres en MNUs en comparación con la de los hombres.

Todos los estudios mencionados también incluyen entrevistas u observaciones en sus estrategias metodológicas; de hecho, hay muchos que solo se apoyan en

entrevistas u observaciones como Bastaki (2017) o Penhos (2014), en Argentina, para quien la encuesta fue un complemento para las entrevistas que llevó a cabo. En este trabajo, nos interesa encuestar a participantes de MNUs de todo el país, sin importar en qué año ni mediante qué organización hayan participado. De modo que descartamos tanto las observaciones como el estudio de un solo MNU, así como también las encuestas previas y posteriores al MNU que se acostumbra hacer en estos casos.

Recoger la experiencia de estudiantes en varios MNUs a la vez, sin embargo, es frecuente, aunque suele limitarse al estudio de dos MNUs en clave comparada (véase, por ejemplo: Crossley-Frolick, 2010) o repeticiones cercanas en el tiempo y en el marco de una misma institución (véase, por ejemplo: West y Halvorson, 2019). Encuestar a personas que han participados en MNUs hace ya varios años, en cambio, es poco frecuente pero tiene un antecedente en el estudio llevado a cabo por Bradberry y De Maio (2019) que se preguntó por los efectos a largo plazo de la participación en este tipo de actividades, similar a una de las cosas que nos proponemos hacer aquí.

Con todo, la encuesta tiene características intrínsecas que hacen que algunos autores la recomienden para el estudio de fenómenos sociales (Cohen y Manion, 1994; García Ferrando, 2003) y que la elijamos como parte de la estrategia metodológica de esta tesina. Pero, antes de continuar, conviene revisar cómo la encuesta es definida por estos autores. García Ferrando (2003), indica que la investigación a través de encuestas permite conocer el “el cuándo, el dónde, el quién, el cuánto, el cómo y el porqué de numerosos fenómenos” (p. 170) y agrega que esta puede incluir preguntas tanto sobre hechos como sobre aspectos subjetivos o recuerdos de acontecimientos pasados.

El autor también señala cuatro razones que llevan a aconsejar el uso de encuestas que se resumen en poder: estudiar actitudes, valores, creencias y motivos; obtener información sobre hechos pasados de los encuestados, y generalizar y estandarizar esa información. Por su parte, Cohen y Manion (1994) destacan los distintos grados de complejidad y alcance que puede tener una encuesta: las hay tanto a gran escala que abarcan, por ejemplo, a varios países, como con un mínimo de 30 encuestados. En ambos trabajos, además, los autores señalan que las preguntas a realizar pueden ser cerradas o abiertas, más o menos profundas; aunque Cohen y Manion (1994), en particular, desaconsejan incluir preguntas abiertas o muy profundas en un cuestionario a ser autocompletado.

Volviendo a la presente investigación, creemos que es valioso contar con una elaboración personal y más profunda por parte de los estudiantes sobre su experiencia en los MNUs, pero nos propusimos incorporarla de dos maneras. Por un lado, a través de la realización de entrevistas individuales a cinco encuestados para llenar los vacíos de sentido que pueda dejar el cuestionario y explorar experiencias o respuestas minoritarias. Y, por otro lado, también dejando espacios abiertos dentro de la encuesta para aquellas preguntas menos investigadas en la literatura actualmente conocida como, por ejemplo, en qué otros aspectos de sus vidas creen que influyó su participación en MNUs.

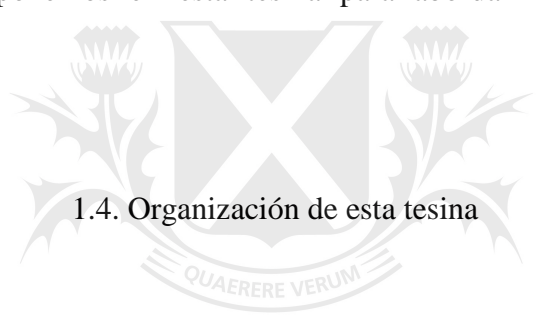
Respecto a la encuesta, esta cuenta con tres secciones que coinciden con los objetivos específicos de esta tesina y una sección inicial para recoger datos sobre los encuestados, sus MNUs, escuelas y experiencia general. Todo ello en miras de construir un perfil de los participantes argentinos en MNUs. Sobre los encuestados, quisimos saber sus provincias de pertenencia, edades y géneros. En cuanto a los MNUs en los que participaron, preguntamos sobre organizaciones, cantidad de MNUs asistidos, países representados y dedicación al estudio previo a los MNUs. Las preguntas relacionadas con sus escuelas incluyen tipo de escuela, financiamiento de los costos de participar, ayuda de profesores o directivos e instancias de reflexión posteriores.

Finalmente, antes de pasar a las preguntas sobre los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que creen haber desarrollado participando en MNUs, quisimos indagar sobre sus motivos para comenzar a participar. Además, les preguntamos cómo definirían su experiencia general en MNUs eligiendo una palabra entre las siguientes: divertida, aburrida, productiva, inverosímil, frustrante u otra elegida por ellos mismos. Solo entonces los encuestados se encontrarán con las principales tres secciones sobre: (1) conocimientos, habilidades, valores y actitudes; (2) contribución de los diferentes momentos/aspectos de los MNUs al desarrollo de todo lo anterior; (3) influencia que tuvo su participación en el uso de su tiempo libre, la planificación de su futuro y la construcción de sus vínculos.

La primera de las tres secciones está compuesta por casillas de verificación para que los encuestados puedan seleccionar más de una de las opciones pero, en cada caso, luego se les pidió que elijan solo una de ellas como el conocimiento, la habilidad y el valor o actitud más importante que piensan haber desarrollado. La segunda sección, en

cambio, tiene una escala del uno al cinco para calificar la contribución de cada uno de los seis momentos/aspectos señalados. La tercera sección, vuelve a contar con casillas de verificación pero, en lugar de solicitar a los encuestados que elijan una de las opciones como la más importante, hay un espacio abierto para ingresar “otras”; en calidad de la sección sobre la que conocemos menos bibliografía.

En todos los casos, las opciones fueron cuidadosamente seleccionadas a partir de la revisión de 40 trabajos académicos sobre los MNU en otros países así como en Argentina, y complementadas con nuestra propia experiencia participando en ellos cuando fue necesario -por ejemplo, en el caso de que no existiera bibliografía respecto de fenómenos observados en la práctica-. Eventualmente, también compartimos las tablas que señalan lo anterior. Seguidamente, cerramos este primer capítulo con la organización que proponemos en esta tesina para abordar los interrogantes antes mencionados.



1.4. Organización de esta tesina

Esta tesina cuenta con ocho capítulos, incluyendo este primer capítulo introductorio. El segundo capítulo incluye el marco contextual: allí comenzaremos introduciendo la ONU y los orígenes y los usos de los MNUs. También realizamos una breve revisión de la literatura sobre los MNUs. Seguidamente, describimos las características del fenómeno en nuestro país contemplando organizadores, sus diferentes propuestas y las principales etapas que conlleva participar en MNUs. Finalmente, presentaremos los objetivos y estrategia metodológica de este trabajo.

Los capítulos tercero y cuarto combinan el estado del arte y el marco teórico. Por un lado, en el tercer capítulo abordaremos los MNUs como entornos de aprendizaje definiendo los conceptos de experiencia, metodologías activas y juegos de simulación con sus características y virtudes a la hora de implementarlos con jóvenes. Por otro lado, en el cuarto capítulo introducimos la educación para la ciudadanía global, sus críticas y qué se entiende por un ciudadano global. Asimismo, incluimos una reseña histórica de las tendencias en formación ciudadana. También abordamos la conexión entre la ciudadanía global y los conocimientos o habilidades consideradas necesarias para la

generación del siglo XXI. En ambos casos, también incluimos una revisión bibliográfica de lo que se ha escrito sobre los MNUs en relación con el tema de cada capítulo.

Por su parte, los quinto, sexto y séptimo son los capítulos de análisis de los datos relevados; siendo el quinto aquel en el que reconstruiremos el perfil de los estudiantes secundarios que participan en MNUs en Argentina, a partir de la información que recolectamos sobre quiénes, dónde y por qué participan o participaron. Aquí incluimos, por un lado: provincias, géneros y edades además de MNUs asistidos, dedicación al estudio y razones para participar. Por otro lado, los tipos de escuelas y financiamiento de la actividad con el apoyo de docentes y directivos; y, por último, los organizadores, países representados y percepción general de la experiencia.

En el sexto capítulo, abordamos los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los participantes creen haber desarrollado participando en MNUs junto con cuáles de ellos consideran más importantes en cada caso. También analizamos aquellas etapas de la participación en MNUs que ellos mismos señalaron como los que más contribuyeron al desarrollo de esos conocimientos, habilidades, valores o actitudes. En el séptimo capítulo, comentamos los cambios en el tiempo libre de los participantes, sus decisiones profesionales y la construcción de sus vínculos que según ellos sucedieron a partir de su participación en MNUs. Finalmente, en el octavo capítulo trazamos algunas posibles conclusiones.

CAPÍTULO 2

MARCO CONTEXTUAL

2.1. Introducción al capítulo

Tal como adelantamos en el apartado anterior, en este capítulo nos ocupamos de introducir y diferenciar la ONU de los MNUs con el objetivo de comprender qué son y qué sucede en los MNUs. Aquí también hacemos un recuento de lo que se sabe hasta la fecha sobre la organización de MNUs en diferentes épocas y niveles educativos. Finalmente, nos explayamos sobre los MNUs que se llevan a cabo en Argentina para luego en función de ello poder delinear los objetivos y estrategia metodológica de esta tesina.

2.2. Modelos de Naciones Unidas

2.2.1. La Organización de las Naciones Unidas

Acorde a Naciones Unidas (2018), en un libro conocido como “ABC”, la organización que lleva el mismo nombre nació a partir de la necesidad de resolver conflictos a través de la colaboración y el diálogo internacionales, cuyos principales antecedentes fueron la aparición de la Sociedad de las Naciones en 1919 y de la Declaración de las Naciones Unidas en 1942. En ambos casos, el contexto de su creación fue el de una guerra mundial y sus objetivos, conseguir la paz y la seguridad finalizada la primera guerra -en el caso de la Sociedad de las Naciones- y luchar contra las potencias del Eje -en el caso de la Declaración-. Finalmente, en 1945, representantes de China, Estados Unidos, Reino Unido, Francia y la Unión Soviética juntos con otros 51 países redactaron y ratificaron la Carta de las Naciones Unidas que es, hasta hoy, el documento constituyente de la organización. A continuación, se presentan brevemente los tres momentos (el de la Sociedad de las Naciones, el de la Declaración de las Naciones Unidas y el de la Carta de las Naciones Unidas) por separado y con más detalle.

En cuanto a la Sociedad de las Naciones, su principal partidario fue el presidente Woodrow Wilson de los Estados Unidos y fue también el encargado del comité que debía formular las bases de una organización como tal. El resultado fue el Pacto de la Sociedad de las Naciones, que fue incorporado al Tratado de Versalles -que daba por finalizada la Primera Guerra Mundial- y que entró en vigencia en 1920. Este Pacto, como dijimos, tenía por objetivo principal conseguir la paz y la seguridad internacional, solucionando conflictos por otros medios que no sean la guerra. Si bien este proyecto eventualmente fracasó por no poder evitar una Segunda Guerra Mundial, sí pudo resolver pacíficamente otros conflictos durante sus primeros años de existencia. Un ejemplo de ello es la disputa entre Suecia y Finlandia por las islas Aland en 1920. Pero la Sociedad de las Naciones también se dedicó a la cooperación técnica entre sus países miembros y algunas de sus iniciativas relacionadas con la salud, la nutrición y la ciencia luego dieron origen a programas actuales de la ONU. No obstante, aproximándose la Segunda Guerra Mundial, países como Italia, Alemania y Japón abandonaron la organización debido a conflictos irresueltos (como la crisis en Manchuria, China, a partir de 1932) y finalmente fue disuelta tras la Segunda Guerra Mundial, así como sus propiedades y archivos traspasados a la actual ONU³.

En cuanto a la Declaración de las Naciones Unidas, como dijimos anteriormente, esta tenía por objetivo la lucha contra las potencias del Eje (Italia-Alemania-Japón) durante la Segunda Guerra y se trató de un documento firmado por 26 países en acuerdo a destinar recursos militares o económicos a esta causa, además de no acceder por separado a un armisticio con las mencionadas potencias. En 1944, algunos de estos países -China, el Reino Unido, la Unión Soviética y los Estados Unidos- redactaron en la Conferencia de Dumbarton Oaks una propuesta para una organización mundial que se llamaría Naciones Unidas y sus principales órganos. Esta propuesta fue presentada a los países signatarios de la Declaración de las Naciones Unidas y a todos los demás países para su consideración, hasta que en 1945 fue convocada la Conferencia de San Francisco, donde fue firmada la Carta de las Naciones Unidas y, unos meses más tarde, ratificada por las legislaturas de 51 países⁴.

Finalmente, en cuanto al texto de la Carta de las Naciones Unidas, este refleja los nuevos principios fundamentales de las relaciones internacionales y el compromiso

³ Véase: <https://www.ungeneva.org/es/history/league-of-nations>

⁴ Véase: <https://www.ungeneva.org/es/history/united-nations>

de terminar con el flagelo de la guerra u otros conflictos que necesiten “un foro mundial de negociación para darles solución” (Naciones Unidas, 2018: 3). De esta forma, en la Carta de las Naciones Unidas, los países signatarios resuelven practicar la tolerancia, unir sus fuerzas para mantener la paz, usar la fuerza armada solo en servicio del interés común y promover el progreso socioeconómico de los pueblos⁵. En la actualidad, la ONU cuenta con cinco órganos principales: la Asamblea General, el Consejo de Seguridad, el Consejo Económico y Social (ECOSOC), su Secretaría y la Corte Internacional de Justicia con sus diferentes órganos subsidiarios o conexos, fondos, programas, comisiones, organismos especializados y otros órganos.

Dos ejemplos de órganos subsidiarios son el Consejo de Derechos Humanos o el Comité contra el Terrorismo; de órganos conexos, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM); de fondos y programas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); de comisiones, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); de departamentos y oficinas, el Departamento de Operaciones de Mantenimiento de la Paz y la Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra; de organismos especializados, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) o la UNESCO y, de otros órganos, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), ONU-Mujeres u ONUSIDA (véase: Naciones Unidas, 2018).

2.2.2. Modelos de Naciones Unidas

Los MNUs, por su parte, se llevan a cabo en universidades de numerosos países del mundo desde la década del 40 y datan incluso de antes de la creación de la ONU, simulando la Sociedad de las Naciones en universidades de Estados Unidos. De hecho, la evidencia indica que el primer MNU fue llevado a cabo por un grupo de estudiantes de universidades estadounidenses de la *Ivy League*⁶ en los años 20 (Phillips y Muldoon, 1996). Con la creación de la ONU en 1945 y el espíritu de cooperación en las relaciones

⁵ Véase: <https://www.un.org/es/about-us/un-charter/full-text>

⁶ Es un término utilizado para referirse a un grupo de ocho universidades estadounidenses conocidas por sus programas y competencias deportivas pero también por su prestigio social y académico. Estas son Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Penn, Princeton y Yale. Véase: <https://ivyleague.com/index.aspx>

internacionales despertado por esta, la simulación del trabajo de sus principales órganos se convirtió en una forma popular de enseñar y aprender sobre diplomacia y conflictos transnacionales (Obendorf y Randerson, 2013). En paralelo a este clima de época, los estudiantes comenzaron a demandar más experiencias de aprendizaje experiencial o “*hands-on*”⁷ (Phillips y Muldoon, 1996) y empezaron a organizarse por fuera del currículo oficial, aunque con el apoyo de las distintas cátedras (Obendorf y Randerson, 2013).

En esos primeros momentos, además, su organización dependió de los mismos estudiantes universitarios, con unas pocas excepciones. Más o menos independientemente, estos estudiantes se encargaron de la difusión, el diseño y la logística del evento traspasando el liderazgo de una generación a otra de ex participantes (Mickolus, 1976; Muldoon, 1999; Weatherby y Huff, 1979). Con el tiempo, las universidades comenzaron a financiarlos y los profesores empezaron a involucrarse más activamente. Incluso la ONU presentó un programa para nuclear todas las experiencias hasta entonces dispersas y desconectadas. Muchas universidades comenzaron a incorporarlos a espacios curriculares de las carreras de Ciencia Política y Relaciones Internacionales -de aquí en más, RRII-; revalorizando el rol del docente, encontrando formas de evaluar la experiencia y de retroalimentar a los estudiantes. Lo mismo sucedió con la adaptación de la experiencia para estudiantes de escuelas secundarias (Lee y O’Leary, 1971; Obendorf y Randerson, 2013; Ripley, Carter y Grove, 2009; Weatherby y Huff, 1979).

Hoy conocemos MNUs llevándose a cabo más allá de Estados Unidos. Desde Europa -en Inglaterra (Obendorf y Randerson, 2013), Austria (Matzner y Herrenbrück, 2016) y Grecia (Bastaki, 2017)- hasta América Latina -en México (Márquez Duarte, 2018), Argentina (Penhos, 2014), Cuba y Venezuela (Muldoon, 1995)-. También encontramos registros de MNUs en Australia (Engel, Pallas y Lambert, 2017; West y Halvorson, 2019), sin contar aquellos países que no han sido documentados o investigados hasta la fecha. Bastaki (2017), por ejemplo, señala que se llevan a cabo alrededor de 400 MNUs al año en todo el mundo, al menos en 50 países, de los que participan aproximadamente 400,000 estudiantes y profesores de todos los niveles educativos. A continuación, realizamos una breve revisión del conocimiento acumulado

⁷ “Manos a la obra”.

a lo largo de los años sobre la organización y la participación en MNUs separando por cronología, niveles educativos y beneficios/limitaciones.

2.2.3. Revisión de literatura sobre MNUs

2.2.3.1. Presentación por orden cronológico

Es interesante ver la progresión del contenido de las investigaciones sobre los MNUs. Hasta los años 2000 predominan estudios de profesores universitarios y secundarios intentando apropiarse de la experiencia. Se evidencian críticas a los MNUs organizados por estudiantes y análisis de los diferentes beneficios y limitaciones de llevar el MNU al aula de RRII o, con menos frecuencia, a otras disciplinas escolares; a veces con planificaciones de clase incluidas. Pasados los años 2000, observamos una continuidad en la necesidad de evaluar la experiencia.

Una vez puesta a prueba su eficacia frente a otros métodos de enseñanza más tradicionales y catalogados sus efectos, los MNUs parecen pasar de ser extensos e intercolegiales a realizarse en el aula y en el marco de una materia durante unas horas o un día. También empiezan a aparecer en los textos habilidades más bien prácticas que desarrollan los estudiantes a raíz de los MNUs y, con ellas, el llamado “aprender haciendo”. Finalmente, a partir del 2010, se incorporan a las investigaciones conceptos como ciudadanía y multiculturalismo y proliferan estudios sobre MNUs para adolescentes.

2.2.3.2. Presentación por niveles educativos

Las críticas a los primeros MNU organizados por estudiantes en la universidad han girado en torno a la escasa preparación de los participantes y la desconexión entre lo que sucede en la simulación y lo que ocurre en realidad en la ONU (Hazleton y Mahurin, 1986; McIntosh, 2001; Muldoon, 1995). Según los autores citados previamente, los estudiantes se apoyaban más en sus experiencias previas participando en MNUs que en una investigación rigurosa sobre los problemas discutidos o un

conocimiento profundo sobre la diplomacia. Para estos profesores, el éxito de la propuesta reside en la preparación de los estudiantes y, en su defecto, en el diseño de la experiencia.

En consecuencia, al comenzar a incorporarlos a los programas de sus materias, sus investigaciones también comienzan a cuantificar el tiempo que los estudiantes pasan preparándose para participar en la simulación (Hazleton y Mahurin, 1986), a proponer planificaciones o guías para llevar a cabo un MNU en-la-clase (Kille, 2002; Mcintosh, 2001; Weatherby y Huff, 1979) y más tarde a diseñar instrumentos para evaluar la experiencia (Baranowski y Weir, 2015; Chasek, 2005; Obendorf y Randerson, 2013) o dar retroalimentación a los estudiantes (Ripley et al., 2009).

Entonces, parece abrirse paso una creencia bastante arraigada de que la simulación sirve, más que nada, para que los estudiantes experimenten lo que han aprendido previamente sobre el sistema internacional a través de metodologías más tradicionales, como clases magistrales y redacción de ensayos o documentos de posición (Hazleton y Jacob, 1983). En esta dirección, se discute la inclusión de metodologías activas, para que los estudiantes vean el sistema internacional en funcionamiento y aprendan sobre diplomacia y negociación en ese contexto (Hazleton y Mahurin, 1986).

Los MNUs para estudiantes secundarios, en cambio, han respondido a otras lógicas como el desarrollo de *insights*⁸ sobre el funcionamiento de las instituciones y *awareness*⁹ sobre problemas globales, además de la adopción de actitudes favorables hacia un otro diferente (Lee y O'Leary, 1971; Levintova, Johnson, Scheberle y Vonck, 2011; Penhos, 2006). Estas mismas tendencias aparecen en los estudios sobre MNUs para docentes y profesores de la escolaridad obligatorias, aunque con el objetivo de que estos se las transmitan a sus alumnos (Kirkwood-Tucker, 2004; Márquez Duarte, 2019). Con todo, la gran mayoría de los estudios sobre MNUs para estudiantes secundarios se realizan en el marco la Educación para los Derechos Humanos (Hall, 2015; Penhos, 2014), la socialización política y ciudadana de los jóvenes (Lee y O'Leary, 1971; Levy, 2018; Rosenthal y Jones, 2001) o su identificación como ciudadanos globales (Bastaki, 2017; Coughlin, 2013; Levintova *et al*, 2011).

⁸ Percepciones.

⁹ Conciencia.

Aun así, los autores continúan resaltando la importancia del tiempo que los alumnos pasan preparándose, aunque el foco parece no estar puesto en los conocimientos fácticos sino en las actitudes que buscan desarrollar. Por ejemplo, el razonamiento es que los estudiantes no podrían desarrollar una actitud favorable hacia el otro si no lo conocieran y tampoco tomar conciencia de problemas globales o participar en política sin información sobre esta o aquellos (Bastaki, 2016; Levy, 2018). Además, las habilidades prácticas o competencias ocupan un lugar muy importante en los MNUs para escuelas. Esto también es cierto para los estudiantes universitarios, pero se destacan habilidades como la diplomacia, la negociación y la toma de decisiones (Hazleton y Jacob, 1983; Ripley et al., 2009). Mientras tanto, para los estudiantes secundarios aparecen con más frecuencia la investigación, el pensamiento crítico, escritura y oratoria, tolerancia a la ambigüedad o la incertidumbre (Bastaki, 2016; Hall, 2015; Lee y O'Leary, 1971).

2.2.3.3. Presentación de beneficios y limitaciones

Existe un relativo consenso entre estudiantes, educadores e investigadores en torno al valor educativo de los MNUs. Se sabe que los estudiantes adquieren conocimiento profundo de hechos, conceptos y problemáticas de la Ciencia Política así como del funcionamiento de organizaciones internacionales (Engel, Pallas y Lambert, 2017; West y Halvorson, 2019). También que practican un conjunto de habilidades relacionadas con la comunicación, la resolución de problemas reales y la búsqueda de información (Bradberry y De Maio, 2019). Y además que incorporan valores y actitudes pro-sociales que van desde el compromiso cívico a la ciudadanía global o al entendimiento entre culturas (Bastaki, 2017; Levy, 2018, Márquez Duarte, 2019).

Por otro lado, también se ha llamado la atención sobre la importancia de una buena preparación de los estudiantes (Hazleton y Mahurin, 1986), la necesidad de espacios para retroalimentar y reflexionar sobre lo aprendido (Ripley, Carter y Grove, 2009), los riesgos de dejar que el juego eclipse al aprendizaje (McIntosh, 2001) o que los participantes se apoyen más en la experiencia previa que en la investigación (Muldoon, 1995). Incluso, algunos estudios han mostrado que el valor educativo del MNU, según los mismos estudiantes, decrece luego de haber participado del evento

(Giovanello, Kirk y Kromer, 2013) y que, en ocasiones, los estudiantes pierden la confianza en las instituciones o en las personas por lo sucedido en el MNU.

Hasta aquí, abordamos la creación de la ONU y el origen de los MNUs en los Estados Unidos. También discutimos el conocimiento acumulado luego de tantos años de llevar a cabo MNUs en distintas partes del mundo y en distintos niveles educativos. En el próximo apartado, nos enfocaremos en los MNUs que se organizan en Argentina, exclusivamente para estudiantes secundarios; señalando las características del fenómeno en el país, los distintos organizadores y propuestas.

2.3. MNUs en Argentina

2.3.1. Organizadores

A diferencia de otros países -como los Estados Unidos-, en Argentina los MNUs llegaron de la mano de organizaciones de la sociedad civil y sus destinatarios predilectos fueron estudiantes secundarios. La primera en organizarlos fue Asociación Conciencia en el año 1994, siguiéndole la Organización Argentina de Jóvenes para las Naciones Unidas (OAJNU) en 1995, MINU Asociación Civil en formato virtual en 1999 y la Asociación para las Naciones Unidas de la República Argentina (ANU-AR) en el 2005. Desde entonces, año tras año miles de estudiantes se trasladan junto con sus profesores hacia distintos puntos del país, dentro y fuera de sus respectivas provincias, para participar de MNUs. Algunos incluso varias veces al año.

OAJNU informa que más de 50 mil jóvenes han participado de los MNUs que organizó desde su creación y Conciencia señaló que todos los MNUs que llevó a cabo solo durante 2018 sumaron 10 mil participantes en total. Por su parte, los números que proporciona MINU son mucho más elevados pero menos claros: publica que todos sus programas, algunos los cuales son MNUs o similares, tuvieron aproximadamente 78 mil participantes aunque no aclara durante qué periodo de tiempo (ANU-AR, 2019; MINU, 2020; OAJNU, 2019; Uniendo Metas, s.f.).

Las provincias alcanzadas entre las 4 organizaciones son 15 de un total de 24 -es decir, en más de la mitad- y podemos afirmar que 3 de ellas tienen un verdadero alcance nacional. ANU-AR está presente de forma consistente en 3 jurisdicciones diferentes y en

otras 4 de forma esporádica, mientras que OAJNU y Conciencia lo están en 7 y 9 provincias respectivamente. Además, llegan a los distintos extremos del país (véase: Tabla 1).

Tabla 1. Presencia en el territorio argentino de las principales organizaciones de la sociedad civil que llevan a cabo MNU.

	NOA	Cuyo	NEA	Centro	Patagonia
ANU-AR*		<u>San Luis (2015)</u>	<u>Misiones (2017)</u>	<u>Buenos Aires</u> <u>CABA</u> <u>Entre Ríos</u>	<u>Tierra del Fuego (2018)</u> <u>Chubut (2016)</u>
OAJNU	<u>Salta</u> <u>Tucumán</u>	<u>Mendoza</u>	<u>Corrientes</u>	Buenos Aires <u>Córdoba</u> <u>Santa Fe</u>	
Conciencia	Tucumán <u>Santiago del Estero</u>	Mendoza		Buenos Aires CABA Entre Ríos Santa Fe	Chubut <u>Río Negro</u>
MINU				Buenos Aires CABA	

Fuente: elaboración propia con base en ANU-AR (2019), Conciencia (2017), MINU (2020), OAJNU (2019) y Uniendo Metas (s.f.). El subrayado excluye provincias que se repiten.

*Los MNUs en San Luis, Misiones, Tierra del Fuego y Chubut parecen haber sido eventos aislados en los años indicados y, en el caso de San Luis, se trató de un MNU para estudiantes universitarios.

Como podemos observar, ANU-AR organiza MNUs en el centro del país, OAJNU tanto en el noroeste como en el noreste, y Conciencia tanto en Cuyo como en la Patagonia. En cuanto a MINU, si bien solo organiza MNUs presenciales en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, también organiza MNUs virtuales que presumiblemente tengan un alcance similar que las demás. Ahora bien, observamos que cada organización declara en su página web distintos motivos para llevar a cabo MNUs y elige diferentes modalidades de trabajo; de esto se tratará el siguiente apartado.

2.3.1.1. Diferentes propuestas

Las propuestas de los principales organizadores de MNUs en Argentina se diferencian entre sí por lo menos en dos sentidos: sus misiones como organización y las

características de los MNU que llevan a cabo. Por un lado, entonces, las distintas misiones como organización y, por ende, los diferentes motivos que los llevan a realizar MNUs. Si bien en algún punto todas están comprometidas con la defensa de la serie de principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas que ya mencionamos -como lo son el diálogo, el respeto entre culturas o la cooperación- y la discusión de distintas problemáticas globales, hay algunas diferencias bastante marcadas entre ellas. Las mostraremos brevemente en los párrafos que siguen.

Para ANU-AR (2019), los MNUs son solo una de las tantas actividades que desarrollan con el fin de promover la toma de conciencia sobre los “graves problemas que aquejan a nuestro planeta” e impulsar su análisis, discusión e investigación. En este sentido, consideran que el MNU debe servir para que los estudiantes regresen a sus hogares con interés y nuevos conocimientos sobre las problemáticas del mundo que integran (ANU-AR, 2019). Para OAJNU, el MNU también es solo una de las tantas actividades que realizan, pero con el objetivo de “brindar herramientas para incidir y modificar la realidad”. Esto es algo que dicen entender como muy distinto a la formación de líderes o el fomento de la participación ciudadana, aunque no agregan fundamentos en relación al porqué. Así, con el énfasis puesto en brindar herramientas, destacan la utilidad del MNU para ayudar a los jóvenes a comprender la importancia de la diplomacia, el diálogo y el consenso para la resolución de controversias (OAJNU, 2019).

El caso de Conciencia no es distinto a los anteriores ya que los MNUs son solo una de las muchas actividades que desarrollan, esta vez, con la intención de formar líderes “comprometido[s], activo[s] y responsable[s]” (Conciencia, 2017). Desde allí, destacan que el MNU les permite a los jóvenes fortalecer los lazos sociales con sus pares “y así estar mejor preparados como tomadores de decisiones tanto para su futuro laboral como para su vida social” (Uniando Metas, s.f.). En cuanto a MINU, se nota una clara intención de promover la participación activa de los jóvenes vía su “inclusión en la toma de decisiones” -o lo que se conoce como participación ciudadana-: los MNUs parecen servir de instancia de formación o laboratorio de la vida en sociedad a modo de “complemento de la educación formal” (MINU, 2020).

Por otro lado, las características de los MNUs que llevan a cabo las distintas organizaciones también presentan algunas diferencias en cuanto a su extensión, sus reglas de juego y hasta las actividades complementarias que favorecen. En cuanto a esta últimas, un ejemplo bien conocido entre los participantes es el de los MNUs que

incluyen dentro de su agenda una “fiesta diplomática” para los participantes (Conciencia), otros en los que se realizan Ferias de las Naciones con comidas o bailes típicos de los países (OAJNU) y finalmente aquellos en los que solo se realiza el MNU propiamente dicho (ANU-AR)¹⁰.

En relación a las reglas del juego, se puede poner el ejemplo de tener que conseguir avales para que los delegados puedan pasar a leer sus discursos frente a los demás, como en el caso de OAJNU, mientras que, en otros MNUs, como los que organizan ANU-AR o Conciencia, todos los participantes pueden acceder a una lista de oradores -o abstenerse de hacerlo- si así lo desean¹¹. Sobre la extensión de los MNUs, los hay más largos y más cortos. Los de mayor extensión llegan a llevarse a cabo durante tres días completos, los de OAJNU, mientras que el más corto lleva solo un día y medio, como los que organiza ANU-AR.

2.3.1.2. Otras experiencias

A la hora de poner en contexto los MNUs en Argentina, no podemos dejar de señalar otras experiencias que han surgido por fuera de las cuatro grandes organizaciones que mencionamos y caracterizamos antes. Con el paso del tiempo, las escuelas y las universidades comenzaron a organizar sus propios MNUs internos -en el caso de las escuelas-, interuniversitarios o para estudiantes secundarios -en el de las universidades-. Sin embargo, actualmente resulta imposible saber cuántos hay o en dónde se llevan a cabo. Por citar algunos ejemplos, podemos mencionar a universidades como la Universidad de San Andrés (Politeia UdeSA, 2020) y, entre las escuelas, a la Escuela ORT (ORT MUN, 2020), que realiza un MNU interno, o el Instituto María Seguí de Clavarino en la ciudad de Gualeguaychú, provincia de Entre Ríos, con escuelas de la zona (SMOD, 2020).

Los MNUs también han dejado de ser exclusivamente de la ONU y muchas veces los mismos organizadores de MNUs -u otros- buscan simular el trabajo de organismos que van desde el poder legislativo hasta la FIFA. El primero es el caso de OAJNU y Conciencia mientras que el segundo, de ANU-AR. Incluso, se realizan MNUs situados en

¹⁰ Véanse, por ejemplo: cronogramas de [Conciencia](#) (2015), [ANU-AR](#) (2016) y [OAJNU](#) (2014).

¹¹ Véanse, por ejemplo: reglamentos de la Asamblea General de [Conciencia](#), [ANU-AR](#) y [OAJNU](#).

el pasado, recién creada la ONU, o en los que los roles que se les asignan a los estudiantes son de distintos y célebres personajes de otros tiempos como Karl Marx o Nelson Mandela (ANU-AR). Una última nueva modalidad de MNUs surgió en el año 2020 y a la par de la pandemia del COVID-19, cuando los MNUs tuvieron que realizarse de forma virtual con la ayuda de videoconferencias, chats, foros u otras aplicaciones¹² para reemplazar los distintos momentos/aspectos de los MNUs que describimos a continuación.

2.3.2. Roles y etapas de los MNUs

La consigna alrededor del mundo es, en líneas generales, que los estudiantes encarnen el papel de diplomáticos que representan un país miembro de las ONU y simulen el trabajo de uno o varios de sus comités. Estos comités van desde la Asamblea General y el Consejo de Seguridad hasta ONU Mujeres, el Consejo Económico y Social o el de Derechos Humanos, por nombrar solo algunos de los que ya mencionamos. Así como los comités, los países a representar son tantos y tan variados como los que decidan los organizadores: Estados Unidos, Burkina Faso, China, Eslovenia, Guatemala, Yemen. A veces también se incluye a la Santa Sede, a Greenpeace o Amnistía Internacional que se conocen como “entidades observadoras” por tener voz, pero no voto, en las cuestiones discutidas.

Los estudiantes, por su parte, se organizan en equipos llamados “delegaciones” compuestos por un embajador y varios *delegados* cuyo límite de miembros lo fija el organizador dependiendo de la cantidad de comités a simular en el MNU en cuestión. Mientras que los delegados se dividen en parejas para instalarse y participar exclusivamente en uno de los comités, el embajador o embajadora es quien mantiene la comunicación entre ellos y puede circular libremente por todos los comités que haya en el MNU. También son estos últimos los que pueden ser citados a participar en el Consejo de Seguridad, aun cuando a su país no le corresponda un asiento en él -como dijimos antes, este consejo cuenta con solo 5 miembros permanentes y 10 rotativos-. En todo caso, son los estudiantes quienes eligen o se reparten los roles.

¹² Entrevista a T., participante de MNUs virtuales en 2020, para otro trabajo de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Es obligatorio, además, vestirse formalmente -usar un traje, por ejemplo- y siempre se aconseja llevar las ropas típicas del país asignado en el caso de que apliquen, como el *hiyab* para las delegadas de países árabes. Asimismo, está estrictamente reglamentado dirigirse a otros delegados como “señor delegado” y pedir permiso a las autoridades del órgano para tomar la palabra, agradeciéndoles cada vez. Esto es lo que se conoce como diálogo triangular¹³.

En cuanto a las “autoridades” de cada órgano, pueden ser tanto los mismos organizadores del MNU como estudiantes que previamente son capacitados para desempeñar el rol; sobre esta última posibilidad, la única organización que la ofrece es Conciencia¹⁴. En cualquier caso, son las autoridades quienes moderan la conversación entre las delegaciones: otorgan la palabra, llaman al estrado, hacen cumplir las normas, controlan el tiempo de las intervenciones. Las problemáticas a tratar también son elegidas por quienes organizan el MNU y pueden ir desde el conflicto palestino-israelí hasta la crisis de los refugiados medioambientales o la proliferación de armas nucleares. Siempre y cuando se trate de problemáticas reales que la propia ONU haya discutido, esté discutiendo o pueda discutir en el futuro¹⁵.

A veces, también es posible que se incluya una crisis inventada que los estudiantes no hayan preparado con antelación y que tengan que resolver en el momento, como un país que le declara la guerra a otro espontáneamente. Podemos ver un ejemplo de la inclusión de crisis en el un cronograma de OAJNU para el año 2014, en el que el último día del MNU se planifica la presentación y tratamiento de una “crisis”¹⁶. Otras veces, este tipo de situaciones pueden surgir a partir de las decisiones que tomen las delegaciones en el transcurso del MNU.

Hasta aquí, describimos una serie de reglas y dinámicas generales de la participación en MNUs: órganos, países, roles, vestimenta, lenguaje formal, autoridades y tópicos. Ahora, para finalizar este apartado sobre los MNUs en Argentina, solo resta abordar los momentos que atraviesan los estudiantes que participan en un MNU.

¹³ Véanse, por ejemplo: reglamentos generales de [Conciencia](#) o [ANU-AR](#) y dossier de [OAJNU](#).

¹⁴ https://www.instagram.com/tv/CPLoJMmlDJn/?utm_medium=copy_link

¹⁵ Véanse, por ejemplo: tópicos a discutir en la Asamblea General de [Conciencia](#), [ANU-AR](#) y [OAJNU](#).

¹⁶ https://drive.google.com/open?id=18BmLKH5ISSRewELmlBjCF_2BOFyuKIu0

2.3.2.1. Preparación y participación en un MNU

Los estudiantes pasan meses preparándose para un MNU: investigan para escribir discursos y documentos de posición que reflejan las posturas de los países que les fueron asignados sobre el tema en cuestión. De la misma manera, se buscan acciones y resoluciones previas de la ONU en cuanto a la problemática a tratar. También se estudian cuidadosamente las costumbres y los aliados del país para comportarse lo más fielmente posible durante el MNU. Se acostumbra investigar en Internet, en portales de noticias, en sitios web tanto de la ONU y otros organismos internacionales como de ministerios de relaciones exteriores. También es posible visitar embajadas y entrevistar a funcionarios -algunas embajadas incluso cuentan con programas especiales para atender a estudiantes que participen en MNUs- o consultar con profesores y expertos.

Una vez en el evento, los estudiantes convertidos en delegaciones discuten, negocian y redactan proyectos de resolución sobre una amplia gama de problemáticas globales que luego también debaten y finalmente votan para lograr su aprobación. Por lo general, como puede verse en los cronogramas y reglamentos, el debate está organizado en dos grandes bloques: primero las delegaciones leen sus discursos sobre el problema en cuestión¹⁷ y responden a los cuestionamientos de las demás para después redactar en grupos distintos proyectos de resolución, muy similares a los que se redactan en la ONU en la vida real, que sintetizan preocupaciones y líneas de acción a ser adoptadas por el resto de los países miembros¹⁸. En el caso de que se produzcan varios y distintos proyectos en simultáneo, estos son sometidos a votación. Con su aprobación -o no- culmina el MNU.

2.4. Resumen y conclusiones del capítulo

En este primer capítulo, nos dedicamos a poner en contexto la organización y la participación en MNUs: dónde y cómo surgieron y con qué objetivos -tanto en otros países como en Argentina-, acorde a nuestra pregunta acerca de las motivaciones de los estudiantes argentinos participar en este tipo de actividades y que puede (o no) coincidir

¹⁷ Véase, por ejemplo: [modelo de discurso](#) elaborado por OAJNU.

¹⁸ Véase, por ejemplo: guía para redactar [Proyectos de Resolución](#) de Asociación Conciencia.

con los objetivos de sus organizadores. Incluso, las motivaciones de los propios organizadores pueden diferir entre sí y eso incidir en la experiencia que tienen los participantes en ellos.

Además, señalamos cuáles son algunos de los principales beneficios y limitaciones percibidos a la hora de organizar MNU e intentar que los estudiantes -tanto universitarios como secundarios- desarrollen una serie de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Estas son las que tomamos como referencia para confeccionar la encuesta que nos permitirá responder a nuestras preguntas acerca de cuáles creen haber desarrollado los participantes argentinos y qué tan valiosos piensan que fueron para sus vidas más allá del MNU.

Por último, describimos con más detalle qué es lo que sucede en un MNU: cuáles son las etapas y las reglas de juego, esto es, con el objetivo de pensar qué de lo que pasa en ellos puede estar dando lugar al desarrollo de las mencionadas habilidades, conocimientos y actitudes. De esto nos ocuparemos más en profundidad en el siguiente capítulo, en miras de abordar el segundo de los objetivos que nos planteamos en esta tesina y que está relacionado con indagar los momentos/aspectos de los MNU a los que los participantes argentinos atribuyen -o no- sus aprendizajes.

Este capítulo comenzó introduciendo la ONU en el contexto de su fundación: el de las guerras mundiales; sus ideales: la resolución de conflictos a través de la colaboración o el diálogo; y sus principales líneas de trabajo: órganos, comisiones, programas, fondos. Teniendo estos en cuenta, presentamos la creación y difusión de los MNUs en universidades estadounidenses como una forma de enseñar sobre diplomacia y conflictos transnacionales al mismo tiempo que atender demandas de los estudiantes respecto de un aprendizaje más activo. Seguidamente, realizamos una breve revisión de la literatura existente sobre MNUs.

En esta revisión encontramos que, en términos cronológicos, las investigaciones -publicadas en su mayoría por profesores universitarios- pasaron de considerar los méritos de incorporar este tipo de propuestas en el marco de sus cursos a encontrar formas de evaluarlas y finalmente a adaptarla para funcionar en el marco de un solo día u hora de clases. Sobre los niveles educativos, hallamos que predominan los estudios en el nivel universitario pero que recientemente se extendieron al nivel secundario y en el marco de la educación en Derechos Humanos, la ciudadanía global o socialización política de los adolescentes.

En cuanto a los beneficios y limitaciones de los MNUs, observamos un relativo consenso en torno al valor educativo de *organizar* MNUs relacionado con la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la incorporación de valores o actitudes pro-sociales. Sin embargo, también se ha notado con preocupación la importancia de la preparación de los estudiantes que participan en un MNU junto con la de contar con instancias de retroalimentación y reflexión sobre la experiencia o con la percepción de los propios estudiantes del valor educativo de *participar* en MNUs.

Cambiando el foco hacia la organización y participación en MNUs para estudiantes secundarios en Argentina, presentamos a las cuatro principales organizaciones de la sociedad civil que los llevan a cabo actualmente: ANU-AR, OAJNU, MINU y Asociación Conciencia; sus comienzos en los años 90, su presencia en 15 de 24 provincias y la cantidad de participantes que declaran. También discutimos sus propósitos como organización y para organizar MNUs, que van desde el análisis de problemáticas globales hasta la formación de líderes; pasando por brindar herramientas para incidir en la realidad o promover la inclusión en la toma de decisiones.

Asimismo, introducimos otras experiencias o modalidades como los MNUs organizados por las propias escuelas, por distintas universidades, simulando otras organizaciones internacionales distintas a la ONU y también los MNUs virtuales en el contexto de la pandemia del COVID-19. Finalmente, describimos los principales momentos y aspectos de la participación en MNUs. A saber: la conformación de los equipos o delegaciones, la asignación de países y tópicos a tratar, el estudio previo, las modalidades de debate en el MNU y el producto final -los proyectos de resolución-. En los siguientes dos capítulos desarrollaremos en dos partes el marco teórico: el MNU como entorno de aprendizaje y la formación de ciudadanos globales.

CAPÍTULO 3

LOS MNUs COMO ENTORNOS DE APRENDIZAJE

3.1. Introducción al capítulo

En el presente capítulo nos ocupamos de definir y caracterizar los MNUs en tanto entornos de aprendizaje y juegos de simulación, a la luz de las necesidades educativas de la generación de estudiantes del siglo XXI y las metodologías o métodos activos, respectivamente. Aquí también revisamos lo trabajado por otros autores sobre los MNUs y los conocimientos, habilidades o actitudes que allí desarrollaron estudiantes universitarios; para quienes la incorporación del MNU estuvo justificada en tanto una forma de *aprender haciendo*. Todo ello con el objetivo de desplegar la primera parte del marco teórico y el estado del arte.

3.2. Buenos entornos de aprendizaje

Comenzaremos este apartado señalando características de lo que creemos que son los buenos entornos de aprendizaje, dentro de los que entendemos a los juegos de simulación en general y a los MNUs en particular. Para ello, también introducimos luego lo que Dewey (2010) define como experiencia educativa, los paralelos que encontramos con lo que sucede en los MNUs y la utilidad del concepto para pensar el encuentro con el otro diferente. En cuanto a los entornos de aprendizaje, presentamos tres perspectivas que pensamos como complementarias. Por un lado, Furman (2018) señala que en los buenos entornos de aprendizaje “hay sentido, riqueza de estímulos, desafíos, emociones y espacio para probar y equivocarse en un contexto afectivamente seguro” (p. 55). Además, agrega que esas experiencias de aprendizaje “nos marcan para toda la vida: ayudan a construir nuestra identidad y a expandir nuestra ‘caja de herramientas’, nos permiten vincularnos y colaborar con otros y muchas veces son la semilla de futuras vocaciones e intereses” (p. 55).

Pensamos que todos estos rasgos están presentes en los MNUs: en los MNUs hay sentido, porque tanto el MNU como todo lo que se hace en él tiene la finalidad específica de aprobar un proyecto de resolución para la problemática o conflicto en

cuestión; todavía más, todo lo que allí sucede es también auténtico en el sentido de que las problemas, las posturas y las discusiones no son “fabricadas” *ad hoc* sino que bien podría tratarse de problemas, posturas y discusiones que tienen lugar en la verdadera ONU. Hay diversidad de estímulos cognitivos, en tanto requiere que cada participante investigue, hable, escriba, actúe y escuche en los distintos momentos del transcurso de un MNU. Además, requiere que los participantes interactúen continuamente con una variedad de opiniones o visiones del mundo. Hay desafíos (hablar ante un público, responder preguntas espontáneas, hacer alianzas, convencer a otros, defender una idea o propuesta) y también hay múltiples oportunidades para probar y equivocarse: varios temas a tratar, modalidades de debate e instancias para participar.

Con todo, los MNUs son una actividad de la que se participa en el marco de un equipo y sus distintas combinaciones, dado que hay cuestiones que se resuelven o instancias que se atraviesan de forma individual, en parejas o con el grupo entero; también requiere trabajar o consensuar con *otros* equipos y así relacionarse con participantes de otras escuelas e incluso localidades. Finalmente, creemos que, en términos de Furman (2018), los MNUs también pueden ayudar a expandir la “caja de herramientas” de los estudiantes que participan con nuevos conocimientos, habilidades, valores o actitudes, así como a construir su confianza, intereses y vocaciones. Es en todos estos sentidos que creemos que los MNUs son un potente entorno de aprendizaje y pueden estar propiciando distintos aprendizajes: sobre sí mismos, sobre otros y sobre el trabajo en conjunto, y todo ello en el marco de situaciones y discusiones auténticas.

Furman (2018) describe los buenos entornos de aprendizaje tomando investigaciones e ideas “muy probadas en educación” (p. 56), pero también lo hace en un libro destinado a padres o familias. Creemos que es necesario decir algo respecto del traslado de estas ideas no solo al espacio de la escuela -desde el que, en la mayoría de los casos, surge y se acompaña la participación en MNUs- sino también focalizar en la escuela secundaria -el nivel educativo que nos interesa aquí-. Es así que, por otro lado, nos gustaría introducir lo que Anijovich y Cappelletti (2020) denominan diseñar “experiencias de clase con lógicas no tradicionales” (p. 77). Dentro de este tipo de experiencias, las autoras entienden aquellas que permitan que los estudiantes puedan ser protagonistas, explorar alternativas, resolver desafíos, despertar pasiones -que ya señalamos que están presentes en los MNUs-. Pero, además, señalan que “asistimos hoy a un planteo de usos alternativos de los espacios dentro de la escuela” (p. 79) y se

preguntan por qué limitarse a trabajar todo lo anterior solo dentro de las paredes del aula. Es entonces que se mencionan, entre otras, las salidas educativas como una forma de pensar clases con lógicas diferentes, tales como podrían ser la participación en MNUs.

Teniendo en mente todo lo anterior, por último, nos gustaría dedicarle unas líneas al contexto en el que se inserta la necesidad de este tipo de entornos de aprendizaje o experiencias educativas. Para empezar, según Aguerrondo y Vaillant (2015) no solo vivimos un cambio en las demandas y necesidades de la sociedad respecto de la educación sino también cambios cognitivos en los jóvenes; a todos ellos habría que adaptar las oportunidades de aprendizaje que ofrecemos, sobre todo en América Latina. Esto es, porque la calidad de la educación -cuestiones que para las autoras van más allá del acceso, la infraestructura o la terminalidad de los ciclos obligatorios- “contribuye a perpetuar el rezago económico y cultural de la región” (p. 24). Así las cosas, por un lado, sostienen que es imperativo pensar otros nuevos dispositivos para distribuir los conocimientos y habilidades socialmente válidos en el siglo XXI, tanto de forma masiva como costo efectiva. Por el otro, que “hoy se necesita un aprendizaje autónomo y cooperativo, con investigación y discusión, así como un profesional de la enseñanza capaz de articularlo” (p. 26).

Tenemos, entonces, englobados en la última cita, aspectos mencionados por Furman (2018) en cuanto a los buenos entornos de aprendizaje, y también la presencia de un docente que pueda diseñar y articular ese tipo de experiencias, tal como lo muestran Anijovich y Cappelletti (2020), convencidas de que para aprender mejor es necesario enseñar mejor. Es así que pensamos los MNUs como una forma de expandir la clase o el aula y como una oportunidad de aprendizaje de acuerdo a los tiempos que corren. Como dijimos más arriba, los estudiantes pueden -entre otras cosas- ser protagonistas de los problemas que estudiaron de forma independiente o en equipo, probar sus conocimientos y habilidades para resolver desafíos auténticos y discutir y vincularse con otras opiniones o visiones del mundo. Las características de los buenos entornos de aprendizaje son relevantes porque nos permiten vislumbrar que todo lo anterior debería estar teniendo lugar, dadas las típicas consignas y dinámicas de un MNU. Lo que hacemos más adelante en esta tesina es indagar acerca de si este entorno que *a priori* es propicio para el aprendizaje lo es también en la práctica, a juzgar por la valoración de los mismos participantes.

Hasta aquí, más de una vez recurrimos al término ‘experiencia’ para aludir a lo que sucede en un aula o en un MNU pero no necesariamente nos explayamos sobre su significado e implicaciones. A continuación, le dedicamos unos párrafos al concepto de experiencia educativa y su uso en la literatura sobre MNUs junto con su utilidad para la educación en un mundo cada vez más cosmopolita.

3.2.1. Experiencia educativa

Un grupo de trabajos sobre los MNUs entienden a las simulaciones como una metodología de aprendizaje activo, como una forma de aprender haciendo y experimentando (véanse, por ejemplo: Bradberry y De Maio, 2019; Hammond y Albert, 2019; Hazleton y Jacob, 1983; McIntosh, 2001). En este sentido, los estudios sobre MNUs universitarios resaltan el valor que tienen estos para conocer la política en la práctica, o “*practical politics*”, en términos de Hazleton y Jacob (1983), y de adquirir experiencia práctica o habilidades prácticas para la vida profesional.

Se trata, entonces, de una forma de complementar las clases magistrales o las lecturas y a veces incluso como un método alternativo a estas en un esfuerzo de reconocer distintos estilos de aprendizaje (McIntosh, 2001). En los estudios sobre MNUs para estudiantes secundarios, si bien reconocen todo lo anterior, aparece además la oportunidad de experimentar encuentros con diferentes culturas, opiniones políticas y problemáticas globales (Bastaki, 2017; Lee y O’Leary, 1971; Penhos, 2006).

Ni el concepto de experiencia ni los métodos activos son extraños en el contexto educativo. Los métodos activos constituyen uno de los tantos conceptos para referirse a las pedagogías alternativas surgidas en el contexto de agotamiento del modelo escolar tradicional, provocado este por una crisis que es tanto económica como de valores y de expectativas o promesas insatisfechas (García, 2018). De esta manera, entendidos los métodos activos como sinónimo de pedagogías alternativas, podemos mencionar algunas de sus características centrales. Lo primero que hay que decir es que las pedagogías alternativas consisten, justamente, en alternativas a las pedagogías tradicionales.

Como tales, piensan al alumno como el protagonista de su aprendizaje, en lugar de recibir en forma pasiva las enseñanzas del maestro: valoran el juego como forma de comprenderse a uno mismo o a su entorno, también el contacto con el medio social y que el aprendizaje vaya de lo más concreto a lo más abstracto, es decir, a la teoría (García, 2018). En cuanto a la experiencia, Dewey, ya en 1938, la ponía en el centro de la educación progresiva -su teoría sobre una educación superadora pero no perfectamente opuesta a la educación tradicional- y distinguía las experiencias educativas de las que no lo son (Dewey, 2010).

Según él, una experiencia *educativa* tiene que ser agradable para los alumnos, pero a su vez hacer posibles nuevas y mejores experiencias en el futuro, esto es, lo que denomina principio de continuidad de la experiencia. Para que ello suceda, además, Dewey sostiene que la experiencia no puede quedar librada a la total libertad o discreción del estudiante: es necesaria una autoridad, un adulto, un maestro que establezca reglas y guías. De allí su afirmación de que la educación progresiva no es un perfecto opuesto a la educación tradicional en tanto no otorga absoluta libertad al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, de hecho, considera valiosas y necesarias la autoridad y las reglas. Mucho de la experiencia educativa tal como la define este autor nos recuerda a los MNUs.

Entre ellas, se puede nombrar el gusto de los estudiantes por y su repetida participación en MNUs; el impacto en su vida personal, académica o profesional y su cuidadoso diseño por parte de educadores u organizaciones de la sociedad civil. Todas son cuestiones que hemos mencionado antes. En el caso del lugar de la autoridad y las reglas en los MNUs, es particularmente interesante en tanto son un componente imprescindible de las simulaciones sin las cuales no tendrían sentido, y que los participantes, por su parte, respetan y abogan activamente por su cumplimiento (Penhos, 2006).

El concepto de experiencia también ha sido utilizado recientemente en relación con la educación en y para un mundo cosmopolita, es decir, en continuo contacto con otras culturas (Beech, 2018). De este modo, el autor parte de considerar que las experiencias cotidianas de los estudiantes están repletas de encuentros con el otro diferente y los conflictos o dilemas morales que estos traen aparejados. Sugiere, entonces, hacerlos visibles y reflexionar sobre ellos como modo de aproximar a los

estudiantes a los principios éticos abstractos presentes en normas como la declaración de los Derechos Humanos. Esto se asemeja a lo que sucede cuando se simula la ONU, especialmente, los MNUs para estudiantes secundarios que tienen por objetivo promover participación en sociedades democráticas.

Hasta aquí, discutimos las características de los buenos entornos de aprendizaje -tanto dentro como fuera de la escuela, en el marco de los tiempos que corren- y cómo estas podrían verse reflejadas en la propuesta de los MNUs. También presentamos los conceptos de experiencia y métodos activos, dada su aparición en la literatura para justificar la inclusión de MNUs en la enseñanza universitaria. Llegados a este punto, y habiendo introducido antes el lugar del juego en los métodos activos, avanzamos con el segundo apartado de este capítulo sobre el MNU como juego de simulación.

3.3. Juegos, simulaciones y juegos de simulación

3.3.1. De juegos y simulaciones

Si bien no nos interesan aquí ni el juego ni las simulaciones en particular, sí lo hacen los juegos de simulación que entendemos como una combinación de aspectos de ambos: el juego y las simulaciones. Por ende, antes de introducir los juegos de simulación y los MNUs como uno de ellos, explicamos brevemente los primeros dos conceptos por separado recurriendo a los marcos teóricos que han propuesto otros autores al respecto.

Comenzando por el juego, hay muchas actividades -muy distintas incluso- que pueden ser consideradas como juego y, en consecuencia, también varias definiciones o ‘tipos’ y subtipos de juego (Frutos de Blas, 2015; Weinstein, 2019). Aquí solo tomaremos dos de ellas: el juego libre, espontáneo, voluntario, como un fin en sí mismo (Weinstein, 2019) y el juego *ludus* o ‘serio’ que es el usualmente usado deliberadamente como recurso para la enseñanza (Frutos de Blas, 2015). En este último caso, según el autor, para que un juego pueda actuar de esa forma debe: tener objetivos, tareas y reglas claras; contar una historia, ser interactivo y adaptativo, ir incrementado su dificultad y ser divertido.

Sobre la diversión, Weinstein (2019) también agrega la *actitud lúdica* como un concepto relacionado al del juego, que se encuentra en las personas -no en el juego- y que puede convertir cualquier actividad en juego. Siendo algunas de sus características implicarse en la tarea con pasión, sin miedo al error ni prejuicios: actuando con libertad y viviendo el presente (Marín, 2018, citada por Weinstein, 2019). Ahora bien, cabe hacer algún comentario sobre el juego en la escuela secundaria, en el que el uso del juego como recurso para la enseñanza no es frecuente ni está contemplada en la formación docente o en los diseños curriculares al contrario de como sucedería para el resto de la escolaridad obligatoria (Celi, 2018). No obstante, el autor señala que el juego promueve el encuentro con los otros, las emociones, la solución de conflictos y la tolerancia al error o la frustración en los adolescentes; todo ello en el marco de una actividad protegida donde “el riesgo físico, psíquico y emocional” es mínimo (p. 7). En suma, el ‘juego serio’ parece ser considerado un potente recurso pedagógico -incluso con adolescentes- y sus rasgos principales, una serie de reglas y la actitud lúdica.

Dicho todo lo anterior, migraremos hacia la definición de las simulaciones entendidas como una representación parcial de la realidad que puede tener intenciones de tres tipos: prescriptivas, analíticas o formativas. Mientras que las primeras se utilizan como herramienta de diseño -en la ingeniería, por ejemplo-; las segundas se utilizan para el estudio de escenarios del tipo *qué pasaría si X* y las terceras, del tipo *qué haría yo si X* (Frutos de Blas, 2015). Estas últimas, las simulaciones con intenciones u objetivos formativos, son las que nos interesan aquí porque, como vimos en el capítulo anterior, así es como entienden los MNU sus organizadores en Argentina. En este sentido, ya entrando en los juegos de simulación, el mismo autor los define en tres elementos: la simulación de la situación X, los roles -*qué haría yo* dentro de X- y las reglas. De esta manera, los *juegos* de simulación integrarían la representación de la realidad (de las simulaciones) y la interacción mediada por reglas (de los juegos) además del componente de diversión del juego *ludus* o juego serio. Llegados hasta aquí, en el siguiente apartado nos ocupamos de los juegos de simulación en contextos educativos y el MNU como uno de ellos.

3.3.2. Sobre los juegos de simulación

El aspecto al que se hace referencia más comúnmente a la hora de definir los juegos de simulación, en el contexto educativo, es el de replicar un fenómeno muy complejo y/o abstracto con el objetivo de volverlo más concreto, simple, abordable (Marrón Gaité, 1996; Martín, 1985 y Saegesser, 1991, citados por Guralnik, Silver y Moszkowicz, 2014). En el caso de Marrón Gaité (1996) citado por Guralnik *et al* (2014: 23), este indica que “simular significa reproducir un sistema, fenómeno o proceso que pretendemos estudiar, con el fin de comprenderlo mejor”. Mientras tanto, Saegesser (1991) también citado por Guralnik *et al* (2014) señala que “los juegos de simulación se trata[n] de reproducir una realidad mediante un modelo” (p. 24). En este caso, según Martín (1985) citado por Guralnik *et al* (2014: 24) un modelo es “un conjunto de relaciones entre unidades donde tanto las relaciones como las unidades se establecen en términos abstractos y muy generales”. De este modo, siguiendo al mismo autor,

modelizar situaciones de aprendizaje simplifica el mundo real para abstraer y resaltar los elementos fundamentales [facilitando] la comprensión de los procesos complejos al eliminar información irrelevante que existe en toda situación de la vida real y explicita lo que muchas veces está en la realidad, pero en forma implícita (p. 25).

En resumen, simular implica reducir la complejidad de un fenómeno real. Una gran variedad de ámbitos, profesiones y disciplinas han adoptado esta forma de abordar distintos fenómenos o procesos del mundo real con intencionalidad educativa. Podemos nombrar a los profesores universitarios de Ciencia Política y RRII que simulan el funcionamiento de diversos organismos políticos u organizaciones internacionales del pasado y del presente (véanse, por ejemplo: Chasek, 2005; Crossley-Frolick, 2010; Weidenfeld y Fernandez, 2017). También a los docentes de la escolarización obligatoria que incluyen juegos de simulación en sus planificaciones como estrategia didáctica para la enseñanza de contenidos que van desde la esclavitud hasta la contaminación ambiental (Añahual, 2020; Guralnik, Silver y Moszkowicz, 2014).

Asimismo, las organizaciones de la sociedad civil argentinas que se proponen acercar el campo de las relaciones internacionales a los adolescentes o fomentar la participación ciudadana de los jóvenes y que llevan a cabo MNUs y MNUs legislativos (ANU-AR, 2019; Conciencia, 2017). Incluso empresas y fuerzas armadas, por nombrar dos ámbitos bien distintos a los anteriores (Catalán Gil y Martínez Salinas, 2018; Dorn,

Webb y Pâquet, 2020). Muchos de ellos también han sabido aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación desarrollando simulaciones virtuales (Cuenca López, 2006). En el caso de los MNUs, en Argentina se han llevado a cabo MNUs virtuales tanto en la década del 90 como en la actualidad, debido a la pandemia del COVID-19 (véase, por ejemplo: MINU, 2020).

Aun así, reducir complejidad no es la única virtud de las simulaciones en contextos educativos: la simulación hace posible que los estudiantes se pongan en el lugar otros, empaticen con ellos, experimenten, interactúen en un determinado escenario y se enfrenten a situaciones de conflicto que los obliguen a tomar decisiones (Guralnik, Silver y Moszkowicz, 2014). Todo ello se produce en el marco de una situación simulada pero que permite que los estudiantes se vuelvan protagonistas de la realidad presente o pasada y construyan así aprendizajes significativos de los fenómenos en cuestión. Esto es posible porque en las simulaciones se asignan roles, se establecen reglas, se eligen temáticas que determinan una realidad, un contexto y una puesta en escena. De hecho, en el caso de los MNUs para estudiantes secundarios, Penhos (2006) resalta el papel que tiene la “puesta en escena, con la presentación ante los otros de un ropaje prestado, de un disfraz diplomático, de un discurso y de una postura política definida” en desincentivar pensamientos discriminatorios o prejuicios porque “si la representación careciera de convicción y validez no se podría sobresalir en el juego” (p. 10).

Con todo, hasta aquí definimos brevemente algunas características centrales del juego y de las simulaciones para luego observar cómo rasgos de ambos -el juego y las simulaciones- se combinan en los *juegos de simulación*. Solo entonces nos adentramos en el mundo de los juegos de simulación en contextos o con intencionalidades educativas con su reducción de la complejidad que presentan fenómenos reales y hacer posible que los estudiantes se vuelvan verdaderos protagonistas de las realidades que estudian. Dicho esto, a continuación, introducimos el estado del arte sobre los MNUs que se adoptaron con las lógicas sobre los entornos de aprendizaje, las metodologías activas y los juegos de simulación que presentamos en los anteriores apartados.

3.4. MNUs y aprendizajes: investigaciones en la universidad

Ya mencionamos en el capítulo anterior que los casos de estudio de MNUs en la universidad concentran la mayoría de la bibliografía relevada¹⁹ sobre el tema, ya que fue en la universidad donde estos se comenzaron a implementar e investigar. También realizamos una breve presentación cronológica sobre esta bibliografía que extenderemos en este apartado con el objetivo de llegar a mostrar los conocimientos, habilidades, valores o actitudes desarrollados en el marco de estas propuestas más experienciales o “activas”. De este modo, comenzaremos dedicando los primeros párrafos a la cronología y luego a los aprendizajes.

Hacia los años 2000, predominan publicaciones de profesores universitarios intentando apropiarse de los MNUs, antes organizados exclusivamente por estudiantes, para llevarlo a sus cursos de Política Internacional, Historia o Ciencia Política. Estas primeras publicaciones intercalaron críticas a los MNUs llevados a cabo por estudiantes con discusiones sobre los beneficios y las limitaciones de incluirlos en sus respectivos espacios curriculares. Algunos ejemplos bien conocidos son, por un lado, los trabajos de Hazleton y Jacob (1983) y Hazleton y Mahurin (1986), dos investigaciones empíricas respecto de MNUs interuniversitarios llevados a cabo por organizaciones sin fines de lucro en las ciudades estadounidenses de Nueva York y San Luis. Por otro lado, los trabajos de McIntosh (2001) y Muldoon (1995) que escriben desde sus lugares en la Universidad de *Slippery Rock* en Pensilvania y la Asociación para las Naciones Unidas de los Estados Unidos (UNA-USA), respectivamente. En cualquier caso, sus principales críticas giraron en torno a la escasa preparación o estudio por parte de los estudiantes y la consiguiente desconexión entre lo que sucede en el MNU y lo que sucede en el mundo real, en este caso, en la ONU real. Por su parte, el principal beneficio de los MNUs giró en torno a la oportunidad de adquirir experiencia o habilidades prácticas y también reconocer distintos estilos de aprendizaje.

De manera similar a los anteriores, Mickolus (1976), quien escribe desde la universidad de Yale, en Connecticut, Estados Unidos, hace referencia a múltiples MNUs interuniversitarios llevados a cabo en distintas regiones del país. En su caso, luego de describir en qué consisten las principales etapas de la participación en MNUs -la preparación y el desarrollo de la conferencia-, señala que el principal objetivo de los

¹⁹ Se trata de 40 estudios, entre MNUs llevados a cabo en la universidad y en la escuela secundaria, pero de ninguna manera es un estudio exhaustivo de la bibliografía sobre el tema. En este sentido, priorizamos la variedad (principalmente de países, estados y fechas) por sobre la cantidad de investigaciones.

MNUs es educar a los participantes acerca de lo que sucede actualmente en el mundo. Además, agrega que a partir de su participación en MNUs los estudiantes pueden empatizar con los líderes políticos de otros países y reconocer que las posturas de sus propios países no son las únicas posibles o justificables.

Muchos autores publicados durante estos años también incluyeron planificaciones o indicaciones para llevar a cabo MNUs en el marco de una materia, como Kille (2002), desde la Universidad de Wooster en Ohio, y Weatherby y Huff (1979), desde la Universidad Politécnica de California. En este último caso, consisten en un MNU de cuatro días y micro MNUs semanales. Estas guías sobre cómo diseñar un MNU continúan apareciendo más adelante, por ejemplo, en los trabajos de Ripley, Carter y Grove (2009) o Shaw y Switky (2018), que también escriben desde varias universidades en distintos estados y ciudades de los Estados Unidos.

La tendencia, en general, es dirigirse hacia MNUs cada vez más cortos y en el marco de una clase en una materia, en lugar viajar para participar en MNUs interuniversitarios en otras ciudades que duran dos o tres días (Ripley *et al*, 2009), principalmente por los menores costos de organización y las mejores posibilidades de retroalimentación. Incluso Williams (2019), en la Universidad de Isla de Vancouver, Canadá, que formula lecciones y/o consejos para llevar adelante MNUs que están abiertos tanto para estudiantes universitarios como secundarios, destaca el papel de quienes moderan el debate para corregir errores y conductas, o señalar posibles cursos de acción en el desarrollo del MNU. En esta dirección, también podemos señalar los cambios introducidos por Matzner y Herrenbrück (2016), en una universidad austriaca, respecto de sumar el rol de un consultor -docente- cuya función es responder las consultas más específicas de los delegados/participantes, durante el transcurso del MNU, respecto de las temáticas tratadas.

Pasados los años 2000 también se comenzó a evaluar los MNUs con el objetivo de determinar su eficacia. Incluso se publicaron y documentaron estrategias específicas para evaluar a los estudiantes en el MNU. Tales son los casos de los trabajos de Chasek (2005), sobre un MNU para estudiantes de la Universidad de Manhattan, y Obendorf y Randerson (2013), sobre uno para estudiantes de la Universidad de Lincoln en Inglaterra. Esto es, además del trabajo de Baranowski y Weir (2015) que realizaron una revisión bibliográfica de estudios sobre MNUs en los Estados Unidos y sus métodos

para medir los aprendizajes en ellos. Algunos de los instrumentos mencionados son el desempeño en exámenes, *quizzes*²⁰, ensayos e incluso las calificaciones finales de la materia en el marco de la que se organiza el MNU. Véase la Tabla 2 para un detalle de los distintos MNUs en la bibliografía relevada, según por quiénes fueron llevados a cabo y en dónde.

Tabla 2. MNUs relevados en estudios sobre su incorporación en el nivel universitario, según países y organizadores.

	Universitario autogestionado en el marco de una materia	Interuniversitario, organizado por una o más universidades	Interuniversitario, organizado por organizaciones sin fines de lucro	Ensayos y/o revisiones bibliográficas
Estados Unidos	Saiya (2016) Levintova <i>et al</i> (2011) Bradberry y De Maio (2019) Kalaf-hughes y Mills (2016) Giovanello, Kirk, Kromer (2013) Weidenfeld y Fernández (2017) Chasek (2005) Kirkwood-Tucker (2004) McCartney (2006) Crossley-Frolick (2010)	Weatherby y Huff (1979) Ripley, Carter y Grove (2009)	Hammond y Albert (2019) Hazleton y Jacob (1983) Hazleton y Mahurin (1986)	McIntosh (2001) Muldoon (1995) Baranowski y Weir (2015) Kille (2002) Shaw y Switky (2018) Mickolus (1976) Phillips y Muldoon (1996)
Canadá		Williams (2019)		
Inglaterra	Obendorf y Randerson (2013)			Obendorf y Randerson (2012)
Australia	West y Halvorson (2019) Engel, Pallas y Lambert (2017)			
Austria	Matzner y Herrenbrück (2016)			
México	Márquez Duarte			

²⁰ Exámenes más sencillos y/o cortos, usualmente con preguntas de opción múltiple.

	(2019)			
Argentina		Penhos (2011)		

Fuente: elaboración propia.

Otro ejemplo de evaluación de los aprendizajes en MNUs realizados en el marco de una materia es el de Lay y Smarick (2006), citados en Baranowski y Weir (2015), que tomaron cuestionarios con preguntas de contenido disciplinar a estudiantes que habían participado en simulaciones del Senado estadounidense y encontraron que estos últimos tuvieron más respuestas correctas que el grupo control que no había participado en el MNU y que solo tuvo enseñanza tradicional.

Crossley-Frolick (2010), por su parte, estudió MNUs en dos cursos de la Universidad de Denison, en Ohio. Si bien una de estas clases contaba con estudiantes más grandes y avanzados que la otra, en ambos casos la etapa de preparación estuvo guiada con capacitaciones, fuentes sugeridas y la entrega de un portafolio. Encontró que los estudiantes más avanzados mostraron un mayor grado de compromiso con el MNU -en términos de su participación en el debate, por ejemplo- y también una mejor calidad en la preparación y la interpretación de los roles asignados. En ambos cursos, se trató de MNUs que se llevaron a cabo de manera fragmentada o interrumpida, a razón de un par de horas a la semana en el transcurso de varias semanas.

En otros trabajos, los investigadores solicitaron a los estudiantes que valoraran su aprendizaje en el MNU en aspectos que van desde su conocimiento disciplinar hasta habilidades y actitudes. También puede incluirse algún punto de comparación con no haber participado del MNU o haber recibido solo instrucción tradicional. Dado que estos son los aprendizajes que nos interesan para esta tesina, nos explayaremos un poco más en ellos, separando por conocimientos disciplinares, habilidades profesionales y actitudes.

3.4.1. Conocimiento disciplinar

La adquisición de conocimiento disciplinar por parte de los estudiantes siempre ha sido la principal preocupación de quienes llevan a cabo y estudian los MNU en la universidad. En relación con la adquisición de conocimientos disciplinares, también se ha indagado acerca del interés en las distintas disciplinas reportado por los estudiantes y la aplicación de los contenidos en el MNU o incluso más allá de él; esto último en el marco del *deep learning* o aprendizaje para la comprensión.

Por una parte, trabajos como los de Engel, Pallas y Lambert (2017) y West y Halvorson (2019) buscaron analizar la capacidad de los estudiantes para aplicar teorías y conceptos del campo de RRII. Los primeros, Engel, Pallas y Lambert (2017), solicitaron a los participantes de un MNU interno de la Universidad de Wollongong, en Australia, que reflexionaran en sus bitácoras acerca de lo que habían aprendido sobre teoría de las relaciones internacionales. Encontraron que la mayoría de los estudiantes podía hacer conexiones entre las diferentes teorías y las situaciones que surgieron en el MNU, evidencia de conocimiento profundo. West y Halvorson (2019), por su lado, consiguieron resultados similares, pero con conexiones más allá de lo sucedido en el MNU, en la vida real. Este último también se trató de un MNU interno, pero en otra universidad australiana: la Universidad de Griffith.

Otro trabajo interesante en esta misma dirección -el de la aplicación de teorías o conceptos de RRII- es el de McCartney (2006), pero, en este caso, la autora plantea que sean sus estudiantes en la Universidad de Towson, en Maryland, quienes organicen MNU para escuelas secundarias cercanas. Esto es, con el objetivo de ayudarlos a explorar las conexiones entre las relaciones internacionales y lo que sucede a nivel local, en sus comunidades, y cómo eso los interpela a ellos como ciudadanos. La autora concluye, teniendo en cuenta las reflexiones, presentaciones y producciones académicas de sus estudiantes, que estos llegan a considerar que lo que aprenden en la universidad es también valioso fuera de ella. Por ejemplo, enseñando a estudiantes secundarios sobre el trabajo de organizaciones internacionales y su conexión con la comunidad, o a deliberar respetuosamente.

Por otra parte, algunos autores se preguntaron por cuánto interés en la disciplina o compromiso con la materia generaba en los estudiantes la participación en MNU, comparado con otros tipos de instrucción más tradicionales. West y Halvorson (2019) encontraron que un alto porcentaje de los estudiantes reportaba que la clase les resultó

más divertida, atractiva, interesante y agradable que otras que no ofrecían MNUs. Asimismo, Weidenfeld y Fernández (2017) encontraron que después de una simulación histórica en cursos de la Universidad de Elon, en Carolina del Norte, los estudiantes reportaban participar más en clase y discutir el material asignado con sus compañeros; ambos estadísticamente significativos. No obstante, Giovanello, Kirk, Kromer (2013), también en la Universidad de Elon, y Kalaf-hughes y Mills (2016), en una simulación legislativa dentro de la Universidad de Bowling Green, en Ohio, llevaron a cabo estudios similares pero encontraron que los estudiantes que expresaban tener un interés previo en política tendían a ser los que declaraban estar más comprometidos con el MNU o simulación legislativa, respectivamente.

Un último estudio que quisiéramos destacar se trata del trabajo de Kirkwood-Tucker (2004). El autor organiza MNUs para docentes y/o futuros docentes, en el marco de su materia sobre la enseñanza de perspectivas globales, en la Universidad Atlántica de Florida, con el objetivo de abordar “una falta de conocimiento acerca del mundo”²¹ (p. 59). A modo de ejemplo, uno de estos docentes admitió, en uno de los MNUs estudiados, no saber que existían los niños soldados. En este caso, los MNUs fueron llevados a cabo en cada clase, a lo largo de toda la materia, con diferentes consignas y discusiones, con tres cohortes distintas. Finalmente, el autor encuentra que sus estudiantes demostraron conocimientos y preocupaciones acerca de una variedad de problemáticas relacionadas con la violación a los Derechos Humanos y/o con las amenazas a la estabilidad global, como el terrorismo. Según el autor, estos conocimientos y preocupaciones fueron puestos en juego durante los MNUs y en sus planificaciones de clase, que debían formular hacia el final de la materia.

3.4.2. Habilidades profesionales

La inmensa mayoría de las investigaciones sobre la participación en MNUs hace alguna mención de las habilidades para la profesión que allí pueden poner en práctica los estudiantes (véanse, por ejemplo: Chasek, 2005; Kille, 2002; Kirkwood-Tucker,

²¹ La traducción es nuestra. Texto en su idioma original: “*a lack of knowledge about the world*”.

2004; Obendorf y Randerson, 2012; Ripley et al., 2009; Shaw y Switky, 2018). Las principales habilidades mencionadas son: la comunicación oral y escrita, el debate, pensamiento crítico y analítico, diplomacia, colaboración, negociación y toma de decisiones. Muchos trabajos, además, indagaron sobre la perspectiva que los propios estudiantes tienen de las habilidades que desarrollaron participando en MNU (Bradberry y De Maio, 2019; Engel, Pallas y Lambert, 2017; Hammond y Albert, 2019; Kalaf-hughes y Mills, 2016; Márquez Duarte, 2019). Si bien todos encuentran que los estudiantes perciben aprender o mejorar sus habilidades profesionales, se utilizaron diferentes maneras de medirlo.

Bradberry y De Maio (2019) encuestaron a ex participantes de MNU en el marco de una materia en la Universidad de Northridge, California, sobre las habilidades que adquirieron en el MNU y les fueron útiles para sus carreras en política o asuntos internacionales. Las más reportadas fueron hablar en público, escritura, trabajo en equipo, profesionalismo y liderazgo -en ese orden-.

Hammond y Albert (2019) también encuestaron a estudiantes de la Universidad de Augusta, en Georgia, que participaron en MNU -organizados en el estado de Nueva York- a lo largo de siete años. Les preguntaron sobre su poca o mucha experiencia en nueve áreas de habilidad entre las que incluyeron autonomía, creatividad, manejo de los tiempos y ambientes cambiantes. Encontraron que los estudiantes reportaron contar con un conjunto de habilidades consistentemente menor antes que después de su participación en el MNU.

Continuando con los cuestionarios, Kalaf-hughes y Mills (2016) pidieron a los estudiantes que hicieran un *ranking*²² de los beneficios de participar de un MNU en términos de mejoras percibidas en conocimiento, habilidades y diversión. En cuanto a las habilidades, la mayoría de los estudiantes percibió mejoras en las habilidades de pensar crítica y analíticamente. Por su parte, llevando a cabo otro tipo de análisis, Engel, Pallas y Lambert (2017) también señalan que todos los participantes indicaron en sus bitácoras -reflexiones escritas una vez finalizado el MNU- que aprendieron habilidades útiles, principalmente hablar en público, negociación, diplomacia, resolución de problemas, investigación, escritura y trabajo en equipo.

²² Clasificación jerarquizada.

Márquez Duarte (2019), a diferencia de los demás autores, solicitó a estudiantes de una maestría *en Educación*, en México, que seleccionaran entre quince habilidades que les había fomentado la participación en el MNU. Según los estudiantes, las más elegidas fueron el lenguaje formal, la capacidad de debatir y hablar en público. Sorprendentemente, el entendimiento entre culturas y la tolerancia fueron algunas de las habilidades menos señaladas como aquellas fomentadas. En un contexto similar -la formación de educadores- en el ya mencionado trabajo de Kirkwood-Tucker (2004), su autor argumenta que los docentes sí pusieron en práctica “competencias para la paz”²³ (p. 70) -entre las que considera colaborar con otros, debatir acerca de sus preocupaciones y buscar soluciones pacíficas- y una mentalidad abierta hacia otros culturalmente diferentes.

Los últimos dos trabajos relevantes para destacar en cuanto a las habilidades desarrolladas en MNU son ensayos. Por un lado, se encuentra el aporte de Obendorf y Randerson (2012), que argumentan que los MNUs son compatibles con el enfoque del estudiante como investigador y/o productor de conocimiento. Esto se debería, principalmente, a que se pide que los estudiantes investiguen de manera muy similar a profesionales haciendo uso, por ejemplo, de las bases de datos de la ONU. Además, estos deben “obtener y producir conocimiento [,] frecuentemente acerca de culturas, naciones y problemáticas con las que no están familiarizados”²⁴ (p. 6), así como evaluar las fuentes consultadas y organizar y presentar la información, por ejemplo, en forma de discursos para leer durante el MNU.

Por el otro lado, el trabajo -más antiguo- de Phillips y Muldoon (1996), en el que los autores presentan cómo podrían implementarse los MNUs dentro de la educación empresarial. En ese caso, resaltan que los MNUs podrían ser efectivos a la hora de desarrollar una serie de habilidades que consideran esenciales para los negocios en el plano global, como la comunicación, la negociación, la construcción de consensos y el trabajo en equipo. Asimismo, señalan poder experimentar cómo es la dinámica de ámbitos multiculturales e interconectados. No obstante, ni en este caso ni en el anterior se consulta a los participantes o a los estudiantes involucrados al respecto.

²³ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*peacebuilding competencies*”.

²⁴ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*obtain and produce knowledge (often of cultures, nations and issues unfamiliar to them)*”.

3.4.3. Actitudes

Algunos autores, en menor medida, también se preguntaron por cambios en las actitudes de estudiantes que participaron de un MNU. Aquí presentamos algunos ejemplos. Por un lado, Saiya (2016) se interesó por las actitudes hacia la política exterior de los estudiantes que participaban en MNUs ficticias -en los que son los mismos estudiantes quienes “crean” los países que representan- que lleva a cabo dentro de la Universidad de Brockport en Nueva York. El autor realizó, entonces, una encuesta con afirmaciones sobre las que tenían que expresar su acuerdo o desacuerdo y encontró que participar de un MNU no cambió radicalmente sus posturas, pero moderó las de quienes se encontraban en los extremos.

Por otro lado, Levintova *et al* (2011) preguntaron a participantes de MNUs, dentro de una universidad en el estado de Wisconsin, sobre actitudes como la confianza para comunicarse con personas de diferentes culturas o disfrutar de debatir con personas con distintas ideas o valores. Encuentran que la diferencia del antes con el después del MNU no fue estadísticamente significativa y apuntan a la dificultad de cambiar aspectos más identitarios a través de un solo MNU, aunque igualmente los estudiantes pueden comenzar a empatizar con otros.

De manera similar, en Argentina, Penhos (2011) encuestó a participantes de un MNU interuniversitario en la ciudad de Quilmes y encontró que más de la mitad respondió que logró identificarse totalmente con el país que le tocó representar y que para el 38% cambió lo que pensaba sobre ese país antes del MNU. En este caso, la misma cantidad de estudiantes dijeron nunca haber participado antes en un MNU y haber participado más de cinco veces (el 34%).

3.5. Resumen y conclusiones del capítulo

En este capítulo comenzamos a desplegar la primera parte del marco teórico y estado del arte, en relación con el MNU en tanto entorno de aprendizaje. Dividimos la

cuestión en tres partes: sobre los entornos de aprendizaje, sobre los juegos y las simulaciones y un estado del arte sobre los aprendizajes en MNU en la universidad. En los tres casos observamos cómo se repetían las alusiones al protagonismo de los estudiantes y al aprender haciendo. En primer lugar, -y para poder pensar en los aprendizajes que tienen lugar en los MNUs (el primer objetivo de esta tesina) y cómo estos son posibles (el objetivo número dos)-, definimos las características de aquellos entornos que ayudan a aprender tanto en términos generales como en el marco de una clase (Anijovich y Cappelletti, 2020; Furman, 2018).

De este modo, argumentamos que los MNU son una propuesta auténtica y con sentido que, además, ofrece a los participantes varios desafíos, estímulos cognitivos, espacios para colaborar o vincularse con otros mientras expanden su ‘caja de herramientas’ y construyen su identidad. También situamos todo ello en el contexto de las nuevas necesidades y las demandas de la sociedad respecto de la educación: un aprendizaje colaborativo, con investigación y discusiones en lugar de la transmisión de conocimientos de manera tradicional (Aguerrondo y Vaillant, 2015). Son estos momentos o aspectos de los MNUs que creemos -y pondremos a prueba- que pueden estar dando lugar a una multiplicidad de aprendizajes.

Para cerrar esta primera parte, introducimos y abrimos el concepto de experiencia que fue recurrente al describir lo que sucede, por ejemplo, en clases diseñadas con las anteriores lógicas. Entonces comentamos lo que es una experiencia educativa para Dewey (2010) y los aspectos de esta que resuenan en los MNUs en el ser agradable para los alumnos, hacer posibles otras experiencias en el futuro y la necesidad de una autoridad o reglas que la guíen. Además, encontramos que su idea sobre la continuidad de las experiencias que son educativas -esto es, hacer posibles otras experiencias- es especialmente útil para poder abordar el tercer objetivo que tenemos en esta tesina, que se trata de dar cuenta de la influencia que los participantes creen que tuvo el MNU en otros aspectos de sus vidas.

También pusimos la experiencia en diálogo con las metodologías activas y/o pedagogías activas muchas veces citadas en la literatura sobre MNUs para justificar su incorporación a una materia. Dicho esto, en segundo lugar, nos ocupamos de los juegos, las simulaciones y los juegos de simulación -otra forma muy utilizada en la bibliografía para hablar de los MNUs-; siendo los últimos, los juegos de simulación, no solo una manera de reducir la complejidad de un fenómeno real -en este caso, el trabajo de la ONU- sino también, en contextos educativos, permitir a los estudiantes volverse

protagonistas imaginarios de esos fenómenos y así construir aprendizajes significativos sobre ellos (Guralnik, Silver y Moszkowicz, 2014). Estos casos, tanto de las metodologías activas como los juegos de simulación, junto con los aportes mencionados de Aguerrondo y Vaillant (2015), nos ayudan a pensar nuestra pregunta acerca de qué motiva a los estudiantes argentinos a participar en MNUs y a construir algunas hipótesis: por ejemplo, una forma distinta (colaborativa, activa, desafiante) de aprender sobre problemas reales.

En cuanto a la tercera parte, sobre los MNUs y los aprendizajes en ellos en el marco de lo anterior, revisamos las producciones académicas disponibles de profesores universitarios que los incorporaron a sus cursos. Lo que hicimos en este caso fue expandir la cronología en la que aparecieron esos estudios hasta llegar a los conocimientos, habilidades y actitudes que encontraron que sus estudiantes desarrollaron participando en MNUs y sus distintas formas de medirlos. Por un lado, los conocimientos se trataron principalmente sobre la disciplina en el marco de la que se incorporó el MNU y sobre la que los estudiantes mostraron conocimientos más profundos -en términos de aplicación de teorías y conexiones más allá del MNU- y también mayor interés hacia las clases. Por otro lado, muchos estudios señalan habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión que sus alumnos pueden poner en práctica durante los MNUs. Hablar en público, negociar o debatir, resolver problemas y trabajar en equipo fueron algunas de las más mencionadas. Por último, y en menor medida, algunos autores se preguntaron por los cambios identitarios a partir de la participación en MNUs, aunque no notaron cambios radicales.

Considerando que el principal interés de esta tesina son los MNUs para estudiantes secundarios y no universitarios (por ser estos últimos la mayoría en la bibliografía relevada), igualmente nos ayudan a comprender qué les sucede a los participantes en ellos. En este sentido, notamos que los autores y autoras de la mayoría de estos trabajos se han esforzado por evaluar lo que se aprende participando en MNUs; esfuerzos que fueron muy valiosos a la hora de diseñar la encuesta y que también lo serán para analizar sus resultados. No obstante, hace falta contrastar sus hallazgos con los de estudios sobre MNUs en el nivel secundario (donde estos tienen objetivos distintos, como vimos en el capítulo anterior) y también comprobar si se mantienen en el caso de los MNUs para estudiantes argentinos. A esto nos dedicaremos en el siguiente y los próximos capítulos.

CAPÍTULO 4

LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS GLOBALES

4.1. Introducción al capítulo

En este capítulo completamos el marco teórico y el estado del arte que comenzamos a desplegar en el capítulo anterior. En este caso, abordamos la educación para la ciudadanía global partiendo de una reseña histórica sobre las tendencias en formación ciudadana hasta llegar a los conocimientos y habilidades -incluidas las “globales”- que necesitarán los jóvenes habitantes de este siglo. Finalmente, revisamos lo que se ha dicho en la bibliografía sobre los MNUs acerca de su contribución a la formación de ciudadanos globales en estudiantes secundarios.

4.2. Ciudadanos nacionales *versus* ciudadanos globales

4.2.1. Ciudadanía tradicional

Este primer apartado sobre ciudadanos nacionales y ciudadanos globales está dividido en tres partes que responden a la siguiente lógica: primero, discutiremos el concepto de ciudadanía desde la antigua Grecia hasta mediados del siglo XX. A continuación, introducimos los cambios en los lazos de solidaridad y la construcción de identidad en el marco de las nuevas formas de organización social, económica y política de un mundo ‘globalizado’. Llegados a este punto, discutiremos los conceptos de ciudadanía global y cosmopolitismo juntos con sus principales críticas. No nos interesan aquí las transformaciones del concepto de ciudadanía sino los MNUs en el contexto del ejercicio de cierto tipo de ciudadanía. Por ende, nos remitimos a los marcos teóricos elaborados por otros autores o autoras como Insúa (2014), Martínez Griguera (2019), Gvirtz y Beech (2014) y Tedesco (1996). Dicho esto, avanzamos.

Para empezar, podemos decir que -en un sentido amplio- la ciudadanía es “una relación *particular* entre individuo y Estado, entre sujeto y estructuras formalmente

constituidas que, dentro de un marco legal, otorga a cada uno de los sujetos e individuos un conjunto de derechos y deberes que regulan y norman la coexistencia social”²⁵ (Insúa, 2014: 24). El uso de la palabra ‘particular’ para hacer referencia al tipo de relación entre los individuos y el Estado señala un fuerte consenso acerca de la ciudadanía como un concepto inherentemente ligado a su presente histórico, por ende, también cambiante y polisémico (Insúa, 2014; Martínez Griguera, 2019). De modo que, en líneas generales, las autoras parecen identificar tres momentos distintos a lo largo de la historia en los que ‘ser ciudadano/a’ tuvo significados diferentes: las antiguas Grecia y Roma, la época de las revoluciones entre los siglos XVIII y XIX, y el estado de bienestar de mediados del siglo XX.

En primer lugar, en las antiguas Grecia y Roma ser ciudadano/a sería equivalente a ser un sujeto político con obligaciones para con la ciudad; asimismo, serían muy pocos quienes podrían acceder a ese estatus: quedarían excluidas las mujeres, los esclavos y los extranjeros. Por su parte, Roma le habría sumado un marco jurídico a lo anterior, junto con una esfera privada y separada de las obligaciones públicas. En segundo lugar, en la época de las grandes revoluciones, como la francesa en 1789 y la estadounidense en 1776, ser ciudadano/a comenzó a estar ligado a tener una serie de derechos dentro de un territorio -el Estado nación- así como una expresión de su cultura e historia. Ya entrado el siglo XX, además, se configurarían tres concepciones distintas de la ciudadanía: la liberal, la comunista y la republicana. Esta última sería la que cobraría más relevancia en adelante como punto intermedio entre las anteriores, privilegiaría la participación ciudadana en cuestiones políticas y por ende también la *educación* del ciudadano/a para que pueda hacerlo. Finalmente, en tercer lugar, a partir de mediados del siglo XX, con el Estado de bienestar, y hasta la actualidad, se agregaron al concepto de ciudadanía los derechos sociales -además de los civiles y políticos- que tienen que ver con tener una vida digna.

Ahora bien, aproximándose el siglo XXI, las nuevas formas de organización social, económica y política de un mundo globalizado -y revolucionado en términos tecnológicos- pusieron en tensión todo lo anterior. No solo en cuanto a nuevas formas de exclusión social y económica sino también -y especialmente para lo que nos interesa en esta tesina- en cuanto a la identificación de la ciudadanía con el territorio de un Estado nación (Gvirtz y Beech, 2014; Insúa, 2014; Tedesco, 1996). Es así que un mayor

²⁵ El énfasis es nuestro.

flujo de “símbolos y personas” (p. 5) incrementó el contacto con otras culturas e hizo que las fronteras de lo que era antes un sistema de Estados *nación* se difuminaran (Gvirtz y Beech, 2014). A su vez, este mayor contacto con otras culturas desencadenó reacciones contrapuestas: por un lado, la “cosmopolitización” (Insúa, 2014: 33) e incluso el rechazo a la ciudadanía nacional y, por otro lado, la xenofobia o la idea del otro diferente -del otro lado de la frontera- como una amenaza o un enemigo (Gvirtz y Beech, 2014; Tedesco, 1996). Llegados hasta aquí, continuaremos en la siguiente sección con una aproximación al concepto de una ciudadanía ‘global’.

4.2.2. Ciudadanía global

Sugerimos entonces que con la globalización y las nuevas tecnologías aumentó sin precedentes el flujo de símbolos, personas e ideas entre los distintos Estados. Esto ocurrió tanto de forma física o presencial, con las migraciones u otras movilidades, y ‘virtual’, a través de los medios de comunicación/prensa internacional o las redes sociales (Parekh, 2003; Rizvi y Beech, 2017). En cualquier caso, cada vez más tuvimos que convivir con otras culturas en el día a día (Rizvi y Beech, 2017) -presencial o virtualmente-. Asimismo, con que muchas de nuestras acciones o consumos diarios afecten a otros, en otras partes del mundo, que no necesariamente conocemos. Por ejemplo, las “no tan buenas prácticas”²⁶ -con las personas o el medio ambiente- del mercado mundial que produce los productos que consumimos a diario (Pike, 2001: 30). Con todo, podemos decir que comenzó a observarse la necesidad de ampliar el concepto de ciudadanía para que contemple este tipo de encuentros e interdependencias más allá del Estado nación.

Es así que aparecen los términos de ciudadanía global y también ‘cosmopolitismo’, junto con sus diferentes dimensiones o concepciones. Aquí nos ocupamos principalmente de la primera, aunque discutimos brevemente la segunda y las conexiones entre ellas. Para empezar, actualmente la ‘ciudadanía global’ puede ser invocada con las más variadas y hasta contrapuestas intenciones de

²⁶ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*less wholesome practices*”.

(...) justificar la prohibición en la sociedad occidental del uso de velos para cubrir la cara o el cabello de las mujeres; promover el trabajo con las diferencias culturales y religiosas; deconstruir la hegemonía occidental; y brindar a los ciudadanos nuevas habilidades que los ayudan a resolver conflictos y pelear contra las injusticias²⁷ (Oxley y Morris, 2013: 301).

A las que deberían agregarse las propuestas o proyectos de reemplazar los estados nacionales con una entidad supranacional similar a la Organización de las Naciones Unidas -con base en lo que mencionamos en el apartado anterior sobre el rechazo a la ciudadanía nacional- (véanse, por ejemplo: Cabrera, 2008; Parekh, 2003).

A continuación, nos proponemos desandar esos caminos para encontrar qué es lo común a todas las anteriores pretensiones y delimitar aquellas dimensiones que nos sirven para echar luz a la experiencia MNU. En general, entonces, parece que ser un ciudadano global o un ciudadano ‘del mundo’ significa:

- (1) lealtad que traspasa las fronteras de un Estado nación para extenderse a la humanidad toda, por ende,
- (2) apreciación de o entendimiento con otras culturas, y
- (3) sensibilidad o preocupación por lo que les ocurre a otros en otras partes del mundo. Veamos estas tres características por separado.

En cuanto a la primera, Pike (2001) señala que

un principio fundamental de los modelos de ciudadanía global es que la conciencia y la lealtad de un individuo puede y debe extenderse más allá de las fronteras de una nación para abarcar a toda la humanidad. Estos son los cimientos sobre los que se construyen las otras dimensiones de la ciudadanía global²⁸ (p. 30).

De manera similar, Levintova *et al* (2011) señalan que un ciudadano global debería ser capaz de

conectar sus acciones en el día a día con las vidas de otros en un contexto global y entender su obligación como ciudadanos globales de proteger los derechos de otros y discriminar entre lo que significan los múltiples niveles de la ciudadanía, incluyendo la pertenencia no solo a una comunidad nacional sino también a una global²⁹ (p. 246).

²⁷ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*justifying a ban in western society on face-covering veils for women; promoting and working with differences across cultural and religious divides; deconstructing western hegemony; and giving citizens new skills enabling them to resolve conflicts and contest injustices*”.

²⁸ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*a fundamental principle of global citizenship models is that an individual’s awareness, loyalty and allegiance can and should extend beyond the borders of a nation to encompass the whole of humankind. This is the bedrock upon which other dimensions of global citizenship are built*”.

²⁹ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*relate their everyday actions to the lives of others in a global context and understand their global citizenship duties to protect the rights of others [and] distinguish the meaning of citizenship on multiple levels, including membership not only in a national but also a global community*”.

En ambos casos, se trataría de una cuestión legal acerca de los derechos u obligaciones de este ciudadano para con los otros nacionales y/o extranjeros, cuestión que también tiene sus fundamentos morales. Parekh (2003) argumenta que tenemos obligaciones tanto con nuestros conciudadanos como con los extranjeros por el simple hecho de ser seres humanos, y que las obligaciones con unos no cancelan las obligaciones con otros. Obligaciones que se volvieron más visibles a causa de los flujos e interdependencias que ya mencionamos al comienzo de esta sección. Con todo, creemos que esta primera característica que identificamos es la base de muchas propuestas de dejar atrás los estados nacionales o, como podemos ver en una entrevista de Cabrera (2008), razonamientos similares al siguiente: “hay una línea imaginaria dibujada en el medio del desierto. Para mí no tiene ningún sentido (...) Son solo personas. Es tan simple como eso”³⁰ (pp. 84-85). Lo cierto es que eliminar las fronteras entre Estados puede no ser posible ni deseable (Tedesco, 1996) -sobre ello expresaremos nuestras reservas en el próximo apartado- pero su difuminación, presencial o virtual, en la ley o en nuestras mentes, es un aspecto central del ejercicio de la ciudadanía en los tiempos que corren.

Avanzando con la segunda característica que identificamos sobre lo que significa ser un ciudadano global, hablamos de la apreciación de o el entendimiento con otras culturas. Para empezar, Oxley y Morris (2013) identificaron tres abordajes de la ciudadanía global dentro de los que se encuentra la ciudadanía global como un conjunto de atributos individuales de las personas, como la empatía o el conocimiento de otras culturas; un abordaje típico, según ellos, en ámbitos educativos. En este sentido, Levintova *et al* (2011) evalúan en sus estudiantes el hecho de disfrutar discutir con personas que tienen diferentes valores e ideas, creer que es importante aprender sobre otras culturas o poder comunicarse efectivamente con personas de otras culturas en tanto “valores y competencias globales”³¹ (p. 247). Al respecto, Marshall habla de un ‘capital cosmopolita’ dentro del que contempla unas ‘competencias globales’ que ayudan a las personas “abrirse camino al interior de otras culturas y países y/o... darles... una ventaja competitiva en ámbitos sociales globalizados”³² (Weenink, 2008, citado en Marshall, 2011: 417). En suma, esta segunda característica que identificamos

³⁰ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*there’s this imaginary line drawn across the desert. That doesn’t make any sense to me. [...] They’re just people. It’s that simple to me*”.

³¹ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*global values and competencies*”.

³² La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*make their way within other cultures and countries and/or that ... give ... a competitive edge in globalizing social arenas*”.

es la base de otro par de los pedidos que mencionamos al comienzo de esta sección y que buscan justificarse con la ciudadanía global, esta vez en relación con la competencia en un mercado laboral global más que con la convivencia pacífica entre culturas y la valoración de la diversidad. En el próximo apartado se presentan con mayor profundidad las agendas instrumentalistas detrás de la ciudadanía global (Mannion, Biesta, Priestley y Ross, 2011; Marshall, 2011). Pero, antes, terminamos de discutir lo que significaría ser un ciudadano ‘del mundo’.

En cuanto a la tercera característica que identificamos, entonces, se trataba de la sensibilidad o preocupación que tendría un ciudadano global frente a lo que sucede con otros en otras partes del mundo. En esta última, pensamos que se combinan las dos anteriores: se ponen en juego tanto la conciencia de vivir en un mundo profundamente interconectado como las llamadas competencias globales, con un contenido más bien político. Aquí es donde ser un ciudadano global también significaría indignarse o denunciar las injusticias y las desigualdades provocadas por el mismo proceso de globalización (Bastaki, 2017; Marshall, 2011; Parekh, 2003; Pike, 2001). Esto es, principalmente en el nivel global -de las organizaciones internacionales, como la ONU- pero también a nivel local -de los propios gobiernos- (Levintova *et al*, 2011; Parekh, 2003; Pike, 2001). El concepto de ciudadanía global, como cada una de las tres características que identificamos que, en líneas generales, definen qué significa ser un ciudadano ‘del mundo’, son controvertidos y en repetidas ocasiones se ha llamado la atención sobre los distintos intereses en juego. En la próxima sección, abordamos estas preocupaciones antes de plantear qué tomamos y qué dejamos, teniendo en cuenta los propósitos de esta tesina: los aprendizajes de estudiantes secundarios argentinos simulando la organización de la ONU.

4.2.2.1. Críticas a la ciudadanía global

Dijimos entonces -y mostramos, hasta cierto punto- que la idea de una ciudadanía global es problemática. Sobre todo, cuando se ha convertido en una idea muy atractiva e incluso en un eslogan y en un paraguas para introducir una multiplicidad de propuestas -de las que ya señalamos algunas-, dentro y fuera de la educación (Mannion *et al*, 2011; Marshall, 2011; Oxley y Morris, 2013). En lo que nos

ocupa en esta sección, luego de revisar parte de la bibliografía crítica sobre el tema, fue posible identificar tres cuestiones que preocupan a los autores: el instrumentalismo, el norte/eurocentrismo y el borramiento de las fronteras nacionales. Seguidamente, dedicamos algunos párrafos a discutir cada una de estas cuestiones por separado con la intención, además, de poner distancia respecto de algunas motivaciones para promover la ciudadanía global y clarificar los usos que aquí le daremos al concepto. En cuanto a la primera cuestión, Marshall (2001) muestra cómo distintos actores sociales y grupos de poder están promoviendo ciertas concepciones de la ciudadanía global como un medio para alcanzar sus propios fines. Uno de los casos discutidos por la autora es un instrumentalismo de tipo técnico-económico que busca formar a las futuras generaciones para el trabajo en la economía del conocimiento proponiendo, por ejemplo, el aprendizaje de cierto idioma o un entendimiento neoliberal de las leyes.

La segunda cuestión, el norte/eurocentrismo, tiene que ver con pensar a la ciudadanía global desde países europeos o desde los Estados Unidos. Por un lado, se ha argumentado que en muchas regiones del mundo donde hay conflictos étnicos, movimientos separatistas o violaciones sistemáticas a los derechos humanos una ciudadanía global ni siquiera está en la agenda (Pike, 2001). En este sentido, según el autor, “el posnacionalismo es un lujo de los [países] prósperos y estables”³³ o seguros en su identidad nacional (p. 31). También es cierto que el término se encuentra mucho más difundido en esos países que, por ejemplo, en países de América Latina como Argentina -a juzgar por la nacionalidad de los investigadores- quienes parecen favorecer palabras como multiculturalismo y cosmopolitismo (véanse, por ejemplo: Gvirtz y Beech, 2014; Tedesco, 1996). Otro cuestionamiento relacionado con lo anterior es en el que hacen énfasis Mannion *et al* (2011) sobre la ciudadanía global “siendo usada tácitamente para promover visiones occidentales por sobre las de otras culturas”³⁴ (p. 451) y lo que Marshall (2011) introduce como una agenda universalista.

La tercera y última cuestión que señalamos es el borramiento o la negación de las fronteras nacionales, que se encuentra implícita en la idea de ser ciudadanos del mundo. Ya mencionamos que, en muchas ocasiones, así como se propone la formación de ciudadanos globales, se aboga también por una nueva forma de gobernar el mundo a

³³ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*post-nationalism is a luxury of the prosperous and secure*”

³⁴ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*being used to tacitly advance particularly Western perspectives over other cultures’ views*”.

través de entidades supranacionales. También son bastante conocidos los riesgos acerca de un ordenamiento de tales características. Hargreaves (2003), se ha explayado sobre el extremismo religioso como producto del desapego a la nación y de quedar marginados del resto del mundo; también Tedesco (1996) y Gvirtz y Beech (2014) han hecho referencia a cuestiones relacionadas con la “exacerbación de los particularismos” (Tedesco, 1996: 11) o de los lazos locales. Coincidimos con Tedesco (1996) cuando propone que no se trata de hacer desaparecer las fronteras sino de que quien se encuentra del otro lado de ella no se convierta en un enemigo ni en una amenaza por ser diferente. Sobre todo, cuando las fronteras *son* más permeables a las migraciones u otras formas de movilidad de la población y con quienes convivimos en el día a día (Rizvi y Beech, 2017) ya sea en espacios públicos, en la escuela o en el trabajo.

En esta tesina no desconocemos ninguno de estos cuestionamientos y elegimos traer la ciudadanía global por su potencial para dar cuenta de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes -tanto en el plano cultural como en el político- que los participantes de MNUs podrían estar desarrollando. La intención de este trabajo tampoco es ‘medir’ la ciudadanía global de los participantes en MNUs en función de las características que cada uno tiene y no tiene (Mannion *et al*, 2011; Rizvi y Beech, 2017) aunque esto es algo que se ha hecho anteriormente en relación con los MNUs (véase, por ejemplo: Bastaki, 2017; Levintova *et al*, 2011). En resumen, el concepto y definiciones de la ciudadanía global nos ayudan a pensar los MNUs en Argentina: ¿qué aprenden los participantes sobre cómo funciona el mundo? ¿y sobre otros países y culturas? ¿cómo se sienten al respecto? ¿creen que pueden trabajar con otros y resolver problemas? Pero en ningún caso concluiremos sobre cuán ciudadanos globales son por ello. En el próximo apartado, profundizamos sobre la *educación* para la ciudadanía global como la que se ocupa de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para devenir un ciudadano global.

4.3. Competencias globales para el siglo XXI

4.3.1. Educar al ciudadano global

Si bien la mayoría de los autores que mencionamos en el apartado anterior abordaron la ciudadanía global pensando en sus implicancias para la educación, estos lo hicieron observando el curriculum y/o los argumentos tanto para incorporarla -y cómo- a los documentos curriculares como para quitarla de él (véanse, por ejemplo: Mannion *et al*, 2011; Marshall, 2011; Oxley y Morris, 2013; Pike, 2001). Por esto, la mayoría hace foco en su país, ya sea de América del Norte o de Europa y citando autoridades u ONGs locales. Aquí nos gustaría introducir la idea de la educación para la ciudadanía global tal como la describe la UNESCO en su página web y que probablemente sea la más genérica y la más conocida: “la educación para la ciudadanía mundial aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico”. Asimismo, continúan mencionando tres ámbitos de aprendizaje sobre los que ella estaría basada:

1. Cognitivo: capacidades de adquisición de **conocimientos** y reflexión necesarias para comprender mejor el mundo y sus complejidades.
2. Socioemocional: valores, actitudes y **competencias** sociales que contribuyen al desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los educandos, y les permiten vivir con los demás de forma respetuosa y pacífica.
3. Conductual: **conducta**, desempeño, aplicación práctica y compromiso³⁵ (UNESCO, 2019).

Tenemos conocimientos, competencias y conductas que se espera que adquieran los estudiantes. ¿Cuáles y cuánto de todo ello debería tener alguien para ser considerado un ciudadano global cambian según la organización o el sujeto que formule la definición? En este sentido, nos gustaría dedicarles unas líneas a cómo dos trabajos -que estudiaron la ciudadanía global en relación con los MNUs- operacionalizaron lo anterior. Por un lado, Levintova *et al* (2011) proponen tres dimensiones: legal, política y psicológica respectivamente. En la dimensión legal, incluyen derechos y obligaciones en un contexto global; en la psicológica, identificación con la comunidad global, así como con la nacional y, en la política, entender el funcionamiento de organizaciones internacionales como la ONU. Por otro lado, Bastaki (2017) elabora un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que caracterizarían a un ciudadano global. Entre los conocimientos menciona tener conocimientos y perspectivas globales,

³⁵ El énfasis es nuestro.

o sea, ser consciente de lo que sucede en un mundo interconectado, pero también de la diversidad de personas, culturas y opiniones.

Dentro de los valores y las actitudes, la autora señala la preocupación o responsabilidad global y la disposición a la acción. En cuanto a la primera, se refiere a un sentido de la responsabilidad social y compromiso con los demás; sobre todo cuando se detectan injusticias o sufrimiento. Acerca de la disposición a la acción, menciona la participación activa en la lucha contra la desigualdad, la discriminación y las violaciones a los Derechos Humanos. Por último, entre las habilidades que hacen a un ciudadano global, la autora señala el pensamiento crítico necesario para considerar distintos puntos de vista, evaluar argumentos y tomar decisiones informadas, junto con la comunicación, la cooperación o la resolución de conflictos. Justifica, además, la inclusión de habilidades entendiendo a la ciudadanía como algo que se pone en práctica. En cualquier caso, y vistas por separado, muchos de los conocimientos, competencias/habilidades y conductas señaladas no son extrañas en el marco de los conocimientos y habilidades para el siglo XXI que mencionamos en el capítulo anterior; más aún ahora que ya discutimos algunas de las características sociales y económicas de los tiempos que corren. De esta manera, en las secciones que siguen -las últimas dos antes de la revisión de la bibliografía sobre MNU en la escuela secundaria- le dedicaremos unos párrafos a estos conocimientos y habilidades para el siglo XXI así como el lugar de 'lo global' en ellos.

4.3.2. Conocimientos y habilidades para el siglo XXI

Es importante comenzar por señalar que “todavía se discute qué son [los saberes y competencias del siglo XXI], pero (...) ya son demandados” (Aguerrondo, 2019a: 171); de hecho, también es impreciso el uso -en líneas generales- de los términos 'habilidades' y 'competencias'. En esta sección optamos -dada la bibliografía consultada- por utilizarlos de forma intercambiable, aunque entendemos que las competencias son un concepto superador de la habilidad en tanto, según Perrenoud (2012), se trata de movilizar una serie de recursos -dentro de los que cuentan no solo los conocimientos sino también habilidades, actitudes y recursos emocionales o

relacionales- para resolver una tarea. Dicho esto, quisiéramos introducir brevemente algunos consensos en cuanto a cuáles son y de qué se tratan estos conocimientos y habilidades para el siglo XXI.

Con una mirada puesta en el mercado laboral, el Foro Económico Mundial (2015) considera dentro del mismo paraguas de las habilidades: (1) alfabetizaciones fundamentales, (2) competencias y (3) cualidades personales. Dentro de las primeras, mencionan nociones básicas de escritura, lectura, cálculo y las ciencias, también de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), las finanzas y, por último, una “alfabetización cívica y cultural”³⁶ (Foro Económico Mundial, 2015: 2). Dentro de las segundas, señalan el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la comunicación y la colaboración. Finalmente, destacan la curiosidad, la iniciativa, la persistencia, la adaptabilidad, el liderazgo y una “conciencia social y cultural”³⁷ (3). También con la mirada puesta en el mercado laboral, en *Institute For The Future*³⁸ (Davies, Fidler y Gorbis, 2011) identifican diez habilidades para el futuro del trabajo:

1. Construcción de sentido (“*sense-making*”), que entienden como la “habilidad de descifrar el mensaje o el significado más profundo de lo que se está expresando”³⁹ (p. 8).
2. Inteligencia social (“*social intelligence*”), que definen como la “habilidad de conectar con otros de forma directa y profunda, de percibir y estimular reacciones e interacciones”⁴⁰ (p. 8).
3. Pensamiento adaptativo y original (“*novel and adaptive thinking*”), que entienden como la “pericia para pensar soluciones y respuestas más allá de la repetición o las reglas establecidas”⁴¹ (p. 9).
4. Competencia intercultural (“*cross-cultural competency*”), que definen como la “habilidad de operar en diferentes contextos culturales”⁴² (p. 9).

³⁶ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*cultural and civic literacy*”.

³⁷ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*social and cultural awareness*”.

³⁸ Instituto para el Futuro.

³⁹ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*ability to determine the deeper meaning or significance of what is being expressed*”.

⁴⁰ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*ability to connect to others in a deep and direct way, to sense and stimulate reactions and desired interactions*”.

⁴¹ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*proficiency at thinking and coming up with solutions and responses beyond that which is rote or rule-based*”.

⁴² La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*ability to operate in different cultural settings*”.

5. Pensamiento computacional (“*computational thinking*”), que entienden como la “habilidad de traducir grandes cantidades de datos en conceptos abstractos y entender los razonamientos basados en datos”⁴³ (p. 10).
6. Alfabetización en nuevos medios (“*new media literacy*”), que definen como la “habilidad de evaluar críticamente y crear contenido con las nuevas herramientas digitales y utilizarlas para lograr una comunicación más persuasiva”⁴⁴ (p. 10).
7. Interdisciplinariedad (“*transdisciplinarity*”), que entienden como la “alfabetización en y la habilidad de entender conceptos a través de varias disciplinas”⁴⁵ (p. 11).
8. Mentalidad de diseño (“*design mindset*”), que definen como la “habilidad de representar y desarrollar tareas y procesos de trabajo para conseguir los objetivos propuestos”⁴⁶ (p. 11).
9. Manejo de la carga cognitiva (“*cognitive load management*”), que entienden como la “habilidad de discriminar y filtrar información según su importancia, y entender cómo maximizar las funciones cognitivas usando una variedad de herramientas y técnicas”⁴⁷ (p. 12).
10. Colaboración virtual (“*virtual collaboration*”), que definen como la “habilidad de trabajar productivamente, involucrarse y estar presente como miembro de un equipo virtual”⁴⁸ (p. 12).

En esta formulación, respecto de la anterior, notamos tendencias que persisten, como la dimensión cultural o la creatividad y la colaboración, aunque expandiendo un lo que antes estaba dentro de las TICs -por ejemplo: el pensamiento computacional, las herramientas o nuevos medios digitales y el pensamiento de diseño-. Por su parte, la comunicación y la resolución de problemas que antes se nombraron dentro de las habilidades aparecen aquí como los objetivos que se buscan lograr -por ejemplo:

⁴³ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*ability to translate vast amounts of data into abstract concepts and to understand data-based reasoning*”.

⁴⁴ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*ability to critically assess and develop content that uses new media forms, and to leverage these media for persuasive communication*”.

⁴⁵ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*literacy in and ability to understand concepts across multiple disciplines*”.

⁴⁶ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*ability to represent and develop tasks and work processes for desired outcomes*”.

⁴⁷ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*ability to discriminate and filter information for importance, and to understand how to maximize cognitive functioning using a variety of tools and techniques*”.

⁴⁸ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*ability to work productively, drive engagement, and demonstrate presence as a member of a virtual team*”.

pensamiento computacional para resolver problemas o herramientas digitales para motivar y persuadir a una audiencia. Ahora bien, comparemos con otras dos elaboraciones de cuáles son los conocimientos y habilidades para el siglo XXI formuladas desde la educación, el aprendizaje de esas habilidades, -o más bien, ONGs con estas en mente-. Comencemos por *New Pedagogies for Deep Learning*⁴⁹ (2019), que definen seis competencias para el aprendizaje profundo:

1. Personalidad: consideran la proactividad, la perseverancia y la empatía;
2. Ciudadanía: tienen en cuenta la perspectiva global y el interés por resolver problemas humanos y ambientales;
3. Colaboración: mencionan el trabajo en equipo y habilidades sociales, emocionales e interculturales;
4. Comunicación: incluyen la creación de mensajes que impacten a las audiencias y la reflexión sobre ellos para poder mejorarlos;
5. Creatividad: destacan el emprendedurismo, el liderazgo, la capacidad de hacer preguntas y expresar nuevas ideas o soluciones;
6. Pensamiento crítico: comprende evaluar informaciones y argumentos e identificar patrones pero también “actuar sobre sus ideas en el mundo real”⁵⁰.

De manera similar, *Partnership for 21st Century Learning*⁵¹ (2019) mencionan los “principales temas y disciplinas del siglo XXI”⁵² (p. 2) así como habilidades separadas en tres áreas. En cuanto a los primeros mencionan, como el Foro Económico Mundial (2015), conocimientos de las disciplinas escolares tradicionales pero les agregan una conciencia global junto a una serie de ‘alfabetizaciones’ o conocimientos sobre el emprendedurismo, la ciudadanía, la salud y el medioambiente. Sobre las tres áreas de habilidades, la primera se trata de “habilidades para el aprendizaje y la innovación”⁵³ dentro de las que incluyen la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración.

⁴⁹ Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo.

⁵⁰ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*taking action on ideas in the real world*”.

⁵¹ Asociación para el Aprendizaje del Siglo XXI.

⁵² La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*key subjects and 21st century themes*”.

⁵³ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*learning & innovation skills*”.

La segunda de ellas se trata de “habilidades para la información, los medios y la tecnología”⁵⁴ dentro de las que se encuentran las TICs y las competencias informacionales (buscar, encontrar y presentar información⁵⁵) y alfabetización en medios (producir nuevos contenidos⁵⁶). Por último, la tercera se trata de “habilidades para la vida y el trabajo”⁵⁷ que incluyen flexibilidad, adaptabilidad, iniciativa, autorregulación, “habilidades sociales e interculturales”⁵⁸, productividad, rendición de cuentas, liderazgo y responsabilidad. Una vez más, encontramos algunas tendencias que se repiten y que discutiremos a continuación, esta vez entre las elaboraciones que miran el mercado laboral del futuro y las que miran la educación.

En líneas generales, son cuatro los temas que persisten: (1) conocimientos y habilidades que tienen que ver con relacionarse con otros, sobre todo ámbitos culturalmente diversos (2) conocimientos y habilidades relacionadas con el uso apropiado de las TICs y herramientas o medios digitales, incluyendo el pensamiento crítico (3) habilidades como la comunicación, la creatividad, la colaboración y la adaptabilidad, y (4) rasgos más bien de la personalidad orientados a la acción como el liderazgo, la proactividad, la persistencia y la resolución de problemas.

En fin, con todo lo dicho hasta aquí podemos pensar que la educación para la ciudadanía global y los conocimientos y habilidades para el siglo XXI se solapan y que la demanda o necesidad de una viene dada por la existencia de la otra y viceversa. Aguerro (2019), por ejemplo, los utiliza de esa forma: cuando habla de educar al ciudadano global, menciona los conocimientos y habilidades del siglo XXI en contraposición a los del siglo XIX. Volviendo a los MNUs para estudiantes secundarios, que son los que nos ocupan en esta tesina, nos gustaría traer a colación una pregunta formulada por la misma autora que mencionamos antes: “frente a la necesidad de que la niñez esté preparada para participar activamente en la sociedad global, ¿qué **oferta de educación** deberíamos proponer para enfrentar este reto, que es el de la ciudadanía global?”⁵⁹ (p. 167).

⁵⁴ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*information, media & technology skills*”.

⁵⁵ Véase, por ejemplo: Walraven, Brand-Gruwel y Boshuizen (2005).

⁵⁶ Véase, por ejemplo: Buckingham (2014).

⁵⁷ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*life & career skills*”.

⁵⁸ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*social and cross-cultural skills*”.

⁵⁹ El énfasis es nuestro.

La autora responde que la escuela como la conocemos “ya no es sustentable porque no responde a las necesidades de esta sociedad presente y menos para las que se avizoran en el futuro” (p. 170). No obstante, reconoce que las escuelas no van a cerrar o desaparecer en el futuro cercano, por lo que propone observar lo que ya está sucediendo hoy *afuera* de las escuelas. En este sentido, menciona -por ejemplo- que las charlas TED⁶⁰, Coursera⁶¹, Wattpad⁶² y las batallas de rap⁶³ son todas oportunidades de aprendizaje que ofrecen a los jóvenes conocimientos y habilidades del siglo XXI de forma voluntaria pero sistemática o masiva (Aguerrondo, 2019a; Aguerrondo, 2019b). Con esto último, y con la evidencia que ya tenemos sobre los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados participando en MNUs -aunque principalmente en la universidad o en otros países-, creemos que estos podrían ser considerados una *oportunidad de aprendizaje*, en términos de la autora.

Para concluir este capítulo, en los párrafos que siguen revisamos con mayor profundidad -y siguiendo una lógica cronológica- lo que sabemos hasta ahora acerca de los aprendizajes de estudiantes secundarios simulando la ONU. Luego, en los próximos capítulos, procedemos con el análisis de los datos que recolectamos en la encuesta sobre los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que estudiantes argentinos declaran haber desarrollado participando en MNUs y por qué.

4.4. MNUs y aprendizajes: investigaciones en la escuela secundaria

Ya sugerimos en capítulos anteriores que la investigación académica sobre MNUs para estudiantes secundarios es considerablemente menor que en la universidad. Aun así, los primeros estudios fueron previos a los años 2000 y se enfocaron en el

⁶⁰ Se trata de una organización sin fines de lucro fundada en los Estados Unidos en 1984 y que actualmente se dedica -entre otras cosas- a difundir conferencias cortas sobre múltiples temas. Algunos ejemplos son: ciencia, salud, negocios, activismo y sociedad. Véase: <https://www.ted.com/>

⁶¹ Se trata de una plataforma de aprendizaje online creada en 2012 que ofrece cursos y certificaciones (desde el aprendizaje de habilidades profesionales hasta licenciaturas y maestrías) en alianza con universidades y empresas, para estudiantes en cualquier lugar del mundo. Véase: <https://es.coursera.org/>

⁶² Se trata de una especie de red social para jóvenes lectores y escritores creada en 2007, en la que estos pueden compartir sus propias historias y/o aprender a escribirlas e incluso ganar fanáticos y terminar publicándolas en formato de libros, series o películas. Véase: <https://www.wattpad.com/>

⁶³ Se trata de competencias de improvisación (*freestyle*) entre raperos. Hay competencias “callejeras” o locales, como lo fue El Quinto Escalón en Argentina, e internacionales, como [Red Bull Batalla de los Gallos](#), en países hispanohablantes. Suelen ser un semillero de talentos y llegar a lanzar la carrera profesional de los participantes.

diseño -más bien adaptación- del MNU para la escuela secundaria (Weatherby y Huff, 1979) o dentro de las disciplinas escolares (Johnson, 1988). En el primer caso, se trata de un profesor de la Universidad Politécnica de California que describe cómo las escuelas secundarias podrían de la organización de MNUs y cómo estos podrían llevarse a cabo -por ejemplo, en un competencia entre distintos cursos de una misma escuela-. En el segundo caso, se trata de un profesor en Texas que describe cómo podría implementarse un MNU en el marco de la enseñanza de la Geografía (por ejemplo, implementando credenciales que visibilicen banderas y mapas de cada país representado). Por esta misma razón -la adaptación o traslado de la propuesta a otro nivel educativo- se encuentran algunas diferencias importantes con los MNUs en la universidad. No obstante, sus organizadores continúan siendo tan variados como en las universidades y para ello puede consultarse la Tabla 3, con el detalle de los distintos MNUs en la bibliografía relevada, según por quiénes fueron llevados a cabo y en dónde.

Tabla 3. MNUs relevados en estudios sobre su incorporación en el nivel secundario, según países y organizadores.

	Autogestionados por la misma escuela	Intercolegiales, organizados por una universidad	Intercolegiales, organizados por otras orgs.	Ensayos
Estados Unidos	Lee y O’Leary (1971) Weatherby y Huff (1979) Johnson (1988)	Coughlin (2013) Rosenthal y Jones (2001)	(Levy, 2018)	
Grecia			Bastaki (2017)	
Argentina		Pehnos (2014)		Penhos (2006)
Asia	Hall (2015)			

Fuente: elaboración propia.

Para empezar, se habla de ‘percepciones’ y ‘conciencia’ en lugar de conocimientos disciplinares. Lee y O’Leary (1971) -que estudiaron un MNU llevado a cabo en una escuela secundaria de Nueva York- se refieren, por un lado, al entendimiento de las fuerzas políticas y económicas que juegan en los conflictos o relaciones internacionales. Asimismo, refieren a la apreciación del proceso de toma de

decisiones y de lo que significa ser la persona que tiene que tomarlas. Bastaki (2017) y Levi (2018) agregan a lo anterior estar al tanto de lo que sucede en el mundo y en el propio país. En estos casos, Bastaki (2017) estudió MNUs intercolegiales para estudiantes secundarios en Grecia y llevados a cabo por estudiantes universitarios. Levi (2018), en su caso, estudió el “club MNU” de una escuela secundaria en Illinois, cuyos miembros participan en una serie de MNUs también intercolegiales.

En estos trabajos también se habla de competencias para la vida de los estudiantes en lugar de habilidades para la profesión: de nuevo, Lee y O’Leary (1971) hablan de la negociación, de la organización, de la confianza en uno mismo y de tolerar la ambigüedad o la incertidumbre. El pensamiento crítico y la toma de perspectiva son otras dos competencias que destacan tanto Bastaki (2017) como Levi (2018), respecto de las tareas de investigación que se deben llevar a cabo en los MNUs. También Hall (2015) realiza un estudio de caso en una escuela internacional⁶⁴ en Asia. Teniendo en cuenta sus entrevistas y observaciones, afirma que los estudiantes adquirieron una amplia gama de competencias; particularmente, en investigación. Al respecto, resalta la independencia de los estudiantes durante el proceso de preparación, que debían atravesar sin la guía del profesor ni el incentivo de ser evaluado por uno.

Por último, en cuanto a las actitudes, los autores hacen énfasis en las disposiciones favorables hacia los demás tal y como ya mencionamos que hacen Levintova *et al* (2011) en el nivel universitario. Lee y O’Leary (1971) cuestionan a los estudiantes sobre si cambiaron sus propias creencias personales o lo que pensaban sobre sus compañeros después de participar en el MNU. Bastaki (2017) indaga sobre sentirse responsables sobre lo que sucede en el mundo y Levi (2018), sobre la creencia de que sus acciones pueden influir en los procesos políticos. En el caso de Hall (2015), como los estudiantes de la escuela sobre la que escribe tienen ya una suerte de sensibilidad cosmopolita -por haber vivido en distintos países-, la autora concluye que sus aprendizajes estuvieron relacionados con lo que significa ser un ciudadano global *activo* e informado, tanto de lo que sucede en el mundo como de los principios fundamentales de los Derechos Humanos.

⁶⁴ En este caso, se trata de una escuela privada a la que concurren estudiantes principalmente australianos y neozelandeses, pero también de otras 30 nacionalidades (Hall, 2015). En este sentido, la autora señala que tienen múltiples identidades culturales, por vivir gran parte de sus vidas en distintos países, debido al trabajo de sus padres.

En línea con las actitudes desarrolladas participando en MNU, el autor argentino Penhos (2014), cuyos estudios ya introdujimos en capítulos anteriores, pone el foco en la discriminación, los prejuicios y la violencia en el contexto escolar. Según él, en los MNUs, los estudiantes que participan se verían de alguna manera obligados a renunciar momentáneamente a los prejuicios discriminatorios que puedan tener hacia los países o personas que representan porque “si la representación careciera de convicción y validez no se podría sobresalir en el juego” (Penhos, 2006: 10). Al autor le interesa indagar en los efectos de esa operación en la cotidianidad de los estudiantes en sus escuelas y termina por concluir -a partir de sus entrevistados y entrevistadas- que la experiencia de haber participado en un MNU ayuda a los participantes a tomar conciencia de los actos discriminatorios que los rodean y que ellos mismos narran tanto como víctimas o victimarios, observadores o mediadores (Penhos, 2014).

En suma, para cualquiera de los tres aspectos -percepciones y conciencia, competencias y actitudes- los autores encontraron que los estudiantes reportaban cambios, incrementos o mejoras. Asimismo, los estudiantes reportaron un mayor interés en política o una participación ciudadana más activa, así una valoración positiva de la experiencia de participación en MNUs tanto en términos de su valor educativo o de la inversión de tiempo y esfuerzo realizada. No obstante, algunos autores encontraron diferencias significativas en cuanto a la experiencia de participación de las estudiantes mujeres respecto de los hombres (Coughlin, 2013; Rosenthal y Jones, 2001).

Coughlin (2013) -que estudió un MNU organizado por la Universidad de la Costa del Golfo de Florida, para estudiantes de escuelas secundarias en ese mismo estado- encontró que, si bien las mujeres reportaban la misma satisfacción con el MNU que los hombres, estas percibían más barreras a la hora de leer sus discursos o escribir las resoluciones. De manera similar, Rosenthal y Jones (2001) -que estudiaron un MNU organizado, esta vez, por la Universidad de Oklahoma, para estudiantes secundarios de ese mismo estado, Texas y Nuevo México- encuentran que estas terminan el MNU sintiéndose menos satisfechas con su desempeño que los hombres y que son juzgadas con una vara más alta que los demás. En ambos casos, los autores finalizan alertando sobre la socialización política de las mujeres en los MNUs si estos prueban ser un ambiente dominado por hombres. Seguidamente, procedemos a señalar las principales conclusiones del capítulo.

4.5. Resumen y conclusiones del capítulo

En el presente capítulo, completamos el marco teórico y el estado del arte con los MNU como entorno de aprendizaje. Aquí nos ocupamos de la educación para la ciudadanía global en tanto idea que da sentido a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se trabajan en los MNUs y sobre los que queremos consultar a los estudiantes secundarios argentinos que participan regularmente en ellos. El capítulo estuvo dividido en tres apartados. En el primero, nos dedicamos al concepto de ciudadanía en sentido amplio, y encontramos que está fuertemente ligado al presente histórico desde el que se la describe (Insúa, 2011; Martínez Griguera, 2019). Por ende, cuando el mundo se vio profundamente transformado por la globalización y las nuevas tecnologías, el concepto comenzó a ampliarse para incorporar el encuentro sistemático con otras culturas y la difuminación de las fronteras de los Estados nación (Gvirtz y Beech, 2014; Insúa, 2014; Tedesco, 1996). Es en este contexto que nació la idea de una ciudadanía global o mundial, con sus correspondientes obligaciones y prácticas deseadas.

Aunque es difícil encontrar una definición unívoca o definitiva del término, encontramos en la bibliografía consultada algunos consensos acerca de lo que significa ser un ciudadano global, que resumimos de la siguiente manera: (1) lealtad que traspasa las fronteras de un Estado nación para extenderse a la humanidad toda, por ende, (2) apreciación de o entendimiento con otras culturas y (3) sensibilidad o preocupación por lo que les ocurre a otros en otras partes del mundo. Pero, al mismo tiempo, notamos una serie de agendas por parte de múltiples actores que invocan la ciudadanía global para lograr sus propios intereses. Con todo, pudimos reafirmar que no desconocemos ninguno de los cuestionamientos que expusimos (el instrumentalismo técnico-económico, el universalismo, el borramiento de las fronteras nacionales) y también que utilizaremos el concepto para pensar lo que sucede en los MNUs pero no para medir cuán ciudadanos globales son quienes participan. En este sentido, las tres características de lo que definimos que significa ser un ciudadano global -la lealtad, el entendimiento y la preocupación-, dadas la dinámica de debate entre países y las problemáticas globales planteadas por los MNUs (que ya discutimos en capítulos anteriores), le dan un marco al

tipo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que podrían desarrollarse en ellos y que constituyen el primer objetivo y principal interrogante de esta tesina.

En el segundo apartado, definimos la *educación* para la ciudadanía global según UNESCO (2019) y dos trabajos que la estudiaron en relación con los MNU. Lo que encontramos es que, en líneas generales, se trata de que los estudiantes puedan adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes ‘globales’ (Bastaki, 2017; Levintova *et al.*, 2011). En este punto, notamos varias similitudes entre estas últimas y lo que en el capítulo anterior introducimos como conocimientos y habilidades para el siglo XXI; de modo que nos propusimos abordarlas con más profundidad.

Aquí también notamos la falta de una sola definición más o menos estable pero, al comparar distintas elaboraciones, algunas con la mirada puesta en el mercado laboral y otras en las escuelas, encontramos algunos ‘temas’ que se repiten: (1) conocimientos y habilidades relacionados con ámbitos culturalmente diversos (2) conocimientos y habilidades que tienen que ver con el uso apropiado de las TICs y herramientas o medios digitales (3) habilidades como la comunicación, la creatividad, la colaboración y la adaptabilidad, y (4) rasgos de la personalidad orientados a la acción como el liderazgo, la proactividad, la persistencia y la resolución de problemas. Para concluir el apartado, retomamos la pregunta de Aguerrondo (2019a) sobre la oferta de aprendizaje -tanto dentro como fuera de la escuela- necesaria para enfrentar el reto de la ciudadanía global y propusimos a los MNU como una oportunidad de aprendizaje de los conocimientos y habilidades para el siglo XXI. Esta es una explicación que pondremos a prueba respecto de nuestra pregunta acerca de qué es lo que motiva a los estudiantes argentinos a participar en este tipo de propuestas extracurriculares: adquirir conocimientos y/o habilidades relevantes para sus vidas, sus estudios o sus trabajos en los tiempos que corren y que la escuela no les proporciona.

En el tercer y último apartado, revisamos lo que han escrito otros autores acerca de la contribución de los MNU a la formación de ciudadanos globales -esto es, tal y como los entendemos aquí- entre los estudiantes secundarios. En este caso, encontramos que los estudiantes que participan parecen desarrollar percepciones y conciencia sobre lo que sucede en el mundo y/o en el propio país, así como las fuerzas políticas y económicas en juego; habilidades como la negociación, la autoconfianza, la tolerancia a la incertidumbre, la investigación, el pensamiento crítico y la toma de perspectiva. También actitudes como, por ejemplo, sentirse responsables sobre lo que sucede a su alrededor o creer que pueden influir en los procesos políticos. Tanto en percepciones y

conciencia como en competencias y actitudes los autores encontraron que los estudiantes reportaron cambios, incrementos o mejoras.

No obstante, sería interesante dar cuenta si los anteriores hallazgos se sostienen para los MNUs y los participantes argentinos. Penhos (2014), quien estudió los MNUs en Argentina, no se ocupó de registrar qué conocimientos y habilidades los participantes argentinos desarrollan o creen desarrollar en ellos -aunque sí lo hizo con algunas actitudes-. Asimismo, otros autores han estudiado la experiencia de participación en MNUs o los aprendizajes que tienen lugar en ellos, pero únicamente en el marco de la socialización política de los jóvenes y la formación de ciudadanos globales. Quisiéramos explorar un abanico más amplio de habilidades y de experiencias que los estudiantes buscan o encuentran -y creen valiosas- participando en MNUs, más allá de aspirar a participar en política o considerarse ciudadanos globales (véanse, por ejemplo: Bastaki, 2017; Coughlin, 2013; Rosenthal y Jones, 2001). Por último, tampoco conocemos el valor asignado a la experiencia MNU después de haber participado -en sus decisiones profesionales, por ejemplo- una vacancia señalada por el mismo Penhos (2014) y que sí se ha estudiado para el nivel universitario, en el caso de Bradberry y De Maio (2019). Todas estas cuestiones las abordamos en los próximos capítulos, a partir del análisis de los resultados de la encuesta.

CAPÍTULO 5

PERFIL(ES) DE LOS PARTICIPANTES EN MNU_s

5.1. Introducción al capítulo

En el presente capítulo y los siguientes nos ocupamos del análisis de los datos recolectados en la encuesta, que admitió respuestas desde el miércoles 10 de marzo de 2021 al domingo 11 de abril del mismo año. Recibimos un total de 759 respuestas. A continuación, comenzamos por reconstruir los perfiles de los participantes argentinos en MNU_s para estudiantes secundarios. Esto lo haremos en tres partes: primero su perfil demográfico y “modelista”, luego el de sus escuelas y finalmente el de los MNU_s en los que participaron; todo ello buscando comprender quiénes participan, dónde lo hacen y cuáles son sus motivos. En cuanto al tipo de análisis, este es descriptivo y se presenta acompañado de gráficos.

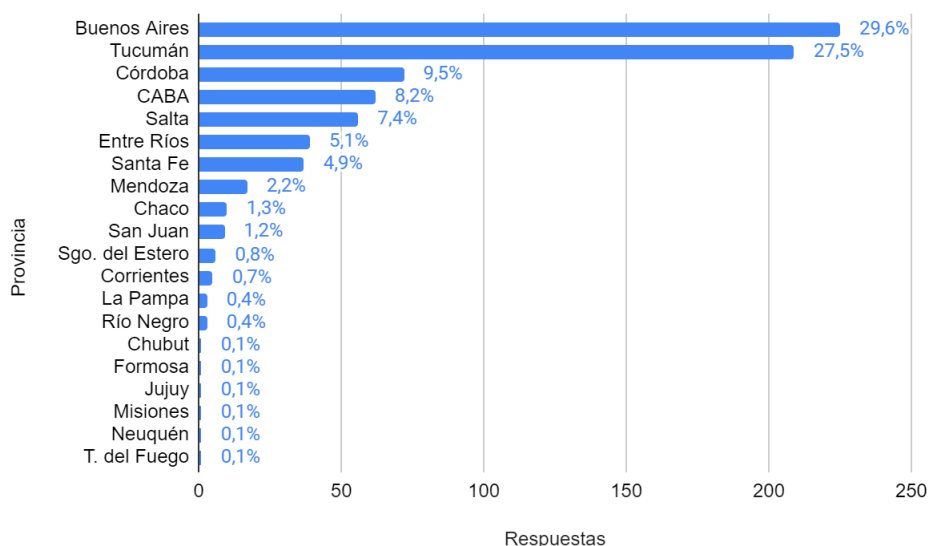
5.2. Sobre los participantes

5.2.1. Perfil demográfico

5.2.1.1. Provincias

Las provincias de origen mayoritarias en la encuesta fueron Buenos Aires, Tucumán y Córdoba. Buenos Aires y Tucumán representando, juntas, casi el 60% de las respuestas. En cuarto y quinto lugar quedaron CABA y Salta. Entre Ríos y Santa Fe, por su parte, ocuparon el sexto y el séptimo lugar (véase: Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentaje de participantes encuestados por provincia de origen.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Sin embargo, no podemos asegurar que estos porcentajes den cuenta de las provincias en las que más se organizan y/o se participa en MNUs. Más bien, podemos pensar que reflejan aquellas provincias en las que la encuesta tuvo más difusión. Aun así, podemos observar en los resultados la presencia de todas aquellas localidades en las que se sabe que las principales organizaciones de la sociedad civil organizan MNUs; con la excepción de provincias como Chaco, Formosa, Jujuy, La Pampa, Misiones y Tierra del Fuego, que registran pocas respuestas, pero se encuentran cerca de otras provincias en las que sí se realizan MNUs.

El caso más sobresaliente es el de Chaco (10 respuestas) que no cuentan con MNUs de las principales organizaciones pero podrían estar participando en el MNU Regional que organiza OAJNU Corrientes. De hecho, todos (excepto dos de los encuestados) respondieron que participaron en un MNU organizado por OAJNU. En este caso, es evidente que hay grupos de personas que se trasladan físicamente de una provincia a otra para participar en MNUs -hay que recordar que la participación en MNUs no es individual sino en grupos, usualmente entre tres y seis estudiantes, acompañados por un docente o más-.

Un caso muy similar es el de La Pampa, sobre el que pudimos entrevistar a una de las encuestadas. Al respecto, testimonia que, como no se organizaban MNUs en su provincia, con su colegio asistían a uno en Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires:

Acá no... antes se armada, hace mucho tiempo, un [MNU] regional, acá en La Pampa... pero después no... no sé, no se usó más. Eh, [risas] y no se hizo así que íbamos directamente a los de Bahía. (...) Y el viaje, bueno, el viaje era emocionante... era siempre tener que leer la carpeta ahí, viendo que podíamos rasquetear de información antes de caer. (...) Eran como 500 kilómetros, eh, entonces llegábamos de una noche entera de viajar... desayunábamos, nos cambiábamos e íbamos a la... a la presentación (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

Otro de los encuestados, oriundo de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, señala que los MNUs en los que participó en su ciudad *“en general eran [MNUs] bastante concurridos y de... generalmente personas de Mar del Plata pero también de otras localidades de la provincia”* (Entrevista N°4: F., masc., 18 años, Buenos Aires). También afirmó que él mismo participó en un MNU en la ciudad de La Plata. De modo que, una vez más, parece que viajar a otras localidades e incluso otras provincias es una práctica usual entre los estudiantes y las escuelas que participan en MNUs.

Corrientes también se trata de una provincia que sobresale debido a que, si bien anualmente -aunque en un escenario pre pandemia- se organizaban MNUs con una convocatoria de alrededor de 600 estudiantes⁶⁵, solo recibimos cinco respuestas provenientes de tal jurisdicción⁶⁶. El caso totalmente opuesto es el de Tucumán que se difundió rápidamente por Twitter entre los participantes tucumanos, debido a un tuit⁶⁷ a partir del que ingresaron 100 respuestas en dos horas y la inmensa mayoría de encuestados en esa jurisdicción.

En cuanto al resto de las provincias, Entre Ríos se encuentra en la sexta posición y allí se llevan a cabo un MNU organizado por ANU-AR y dos por Asociación Conciencia (en las localidades de Chajarí y Paraná) pero se ubica por delante -no por mucho- de Santa Fe, donde se organiza el MNU Regional de OAJNU Rosario, que debería tener una convocatoria similar a la de Corrientes, y por lo menos cuatro de Asociación Conciencia (Rosario, Santa Fe, Venado Tuerto y Rafaela). En todas las localidades y organizaciones se difundió siguiendo la misma estrategia que en el caso de Corrientes; la única diferencia entre ambas provincias es haber compartido la encuesta en forma directa con participantes y ex participantes en el caso de Entre Ríos.

⁶⁵ Véase: https://www.facebook.com/OAJNUCTes/photos/?tab=album&ref=page_internal

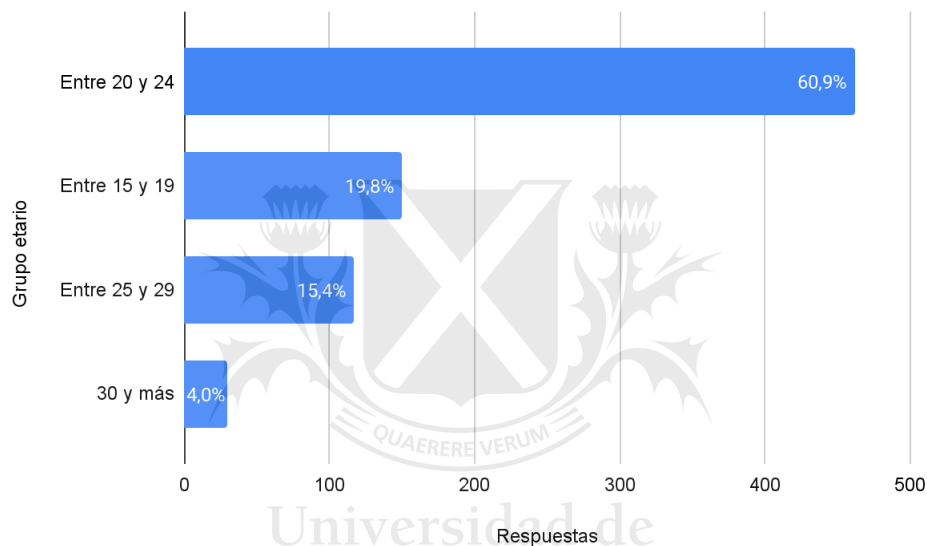
⁶⁶ Cabe mencionar que este número de respuestas no se debe a una falta de esfuerzo en la difusión dado que escribimos a la organización en repetidas ocasiones a través de Facebook, Instagram, Twitter, email institucional e incluso a ex participantes directamente.

⁶⁷ https://twitter.com/NicoCarabajal_/status/1369821922184355841?s=20

5.2.1.2. Edades

Más del 60% de los y las encuestadas respondieron que tenían entre 20 y 24 años al momento de contestar la encuesta (véase: Gráfico 2), siendo 21 años la primera en cantidad de respuestas entre todas las edades señaladas y 22 el promedio de edad entre los encuestados.

Gráfico 2. Porcentaje de participantes encuestados por grupo etario.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU en Argentina.

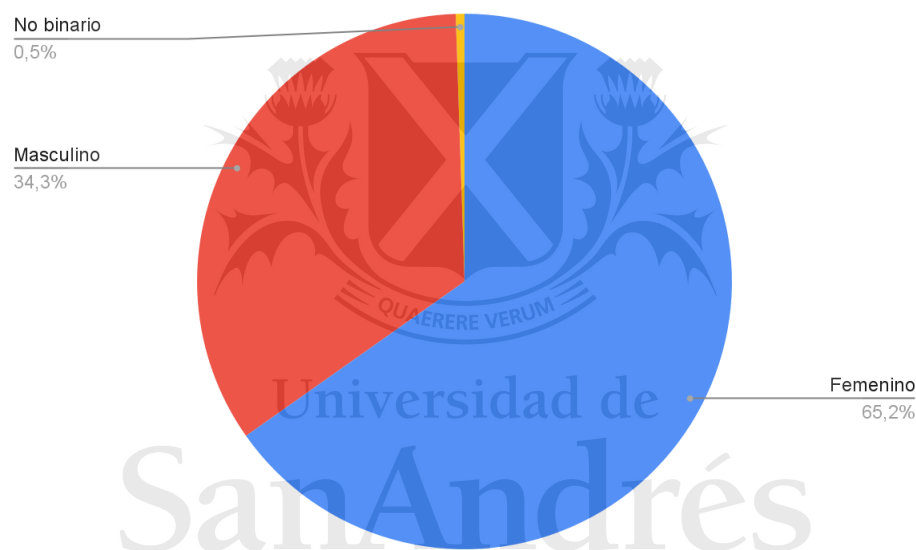
Esto significa que para la mayoría de los encuestados pasaron varios años, por lo menos dos, desde que estuvieron en edad de participar en un MNU -destinado a estudiantes secundarios, por supuesto-. Dicha composición etaria puede resultar tan beneficiosa como perjudicial. Por un lado, uno de los propósitos de esta tesina tiene que ver con indagar, como Bradberry y De Maio (2019), en una valoración retrospectiva de la experiencia. Pero, por otro lado, el paso del tiempo puede distorsionar la percepción de la experiencia acentuando los aspectos positivos o bien los negativos. De todos modos, el segundo grupo en cantidad de respuestas (con un 19,8%) es el de entre 15 y 19 años que, por sus edades, deben estar participando actualmente en MNUs. El grupo que reportó tener entre 25 y 29 años quedó tercero en cantidad de respuestas con un 15,4%, lo que significa que transcurrieron entre 8 y 12 años desde su participación en MNUs. Finalmente, el grupo más minoritario es el de los mayores de 30 años (con un

4% de las respuestas) que presumiblemente hayan participado en los primeros MNUs organizados en Argentina durante la década de los años 2000.

5.2.1.3. Género

Otro dato relevante es que alrededor del 65% de los y las encuestadas fueron mujeres (véase: Gráfico 3).

Gráfico 3. Porcentaje de participantes encuestados por género.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Otros estudios que consideraron el género de los participantes de MNUs -en Estados Unidos- también registraron una alta participación de mujeres. En el caso de Rosenthal y Jones (2001) fueron el 46.6% y en el de Coughlin (2013) también fueron mayoría con un 55%. Sin embargo, en ambos casos, los y las autoras coinciden en que, en palabras de Coughlin (2013), “el tipo de socialización que es expresada y reproducida a través del MNU”⁶⁸ es una en la que dominan los hombres (p. 320). A esta

⁶⁸ La traducción es nuestra. Texto en su idioma original: “*the kind of political socialization that is both expressed and reproduced through MUN*”.

conclusión llegaron luego de observar dos MNUs, Coughlin (2013) en Florida y Rosenthal y Jones (2001) en Oklahoma.

En los dos casos registraron que las mujeres participan menos (Rosenthal y Jones, 2001) en el debate que los hombres -esto es, en términos de turnos para hablar o, como se lo conoce en Argentina, “tomar la palabra”-. Esto sucede incluso cuando las mujeres son mayoría (Coughlin, 2013). Aun así, Rosenthal y Jones (2001) señalan que la mayor o menor participación femenina pueden ser modificadas por el contexto, como la designación de “autoridades” o presidentas de mesa que sean mujeres y la presencia de más mujeres delegadas en comités donde se tratan temas percibidos como masculinos, por ejemplo, en el Consejo de Seguridad.

En esta tesina, al entrevistar a dos encuestadas y consultarlas sobre su experiencia como mujeres participando en MNUs, ellas señalaron que tanto la ONU como los MNUs y los “talleres ONU”, en los colegios, son ambientes dominados por hombres:

Por suerte, con los años... digo, hoy está súper sobre la mesa el debate de género, y, pensar los roles específicos de las mujeres dentro de ambientes que son... machistas, digo, Naciones Unidas es un ambiente así y los [MNUs] replican eso (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires).

Desde mi colegio, por lo menos en las prácticas en los simulacros... siempre ONU fue como algo... como el club de los varones. Por así decirlo. Eh, y bueno tenías que hacerte lugar siendo... despechada y siendo... arrasando. O sea, no... tenías lugar para el error (Entrevista N°5: S., fem. 19 años, La Pampa).

Además, ambas hacen referencia a situaciones en las que, por un lado, por ‘intentar hacerse un lugar’, en términos de S., las participantes mujeres eran o se imaginan que eran criticadas por sus pares:

Creo que debe haber pasado mucho, em,.. es que tal vez se haya... se piense que las mujeres eran buenas delegadas... como que tal vez las bardeaban porque “ay, no sé, no seas histérica” [risas] O ese tipo de cosas o se las criticaba por su físico que es algo que... con los hombres no se hace, no se hacía... em, insisto... supongo que sí...que había conductas recontra machistas en los [MNUs] [pero] no tenía ese chip incorporado (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires).

Me acuerdo que era vista como mandona, porque yo levantaba el cartel para todos... todas las interpelaciones y para todas las respuestas y yo quería contestar a todo el mudo, eh, y yo pedía todas las... ahora ni me acuerdo como se decía pero, eh... moción subsecuente [pedido de reformulación]. (...) Una vez un compañero me dijo “¿cómo estás, moción subsecuente?” (Entrevista N°5: S., fem. 19 años, La Pampa).

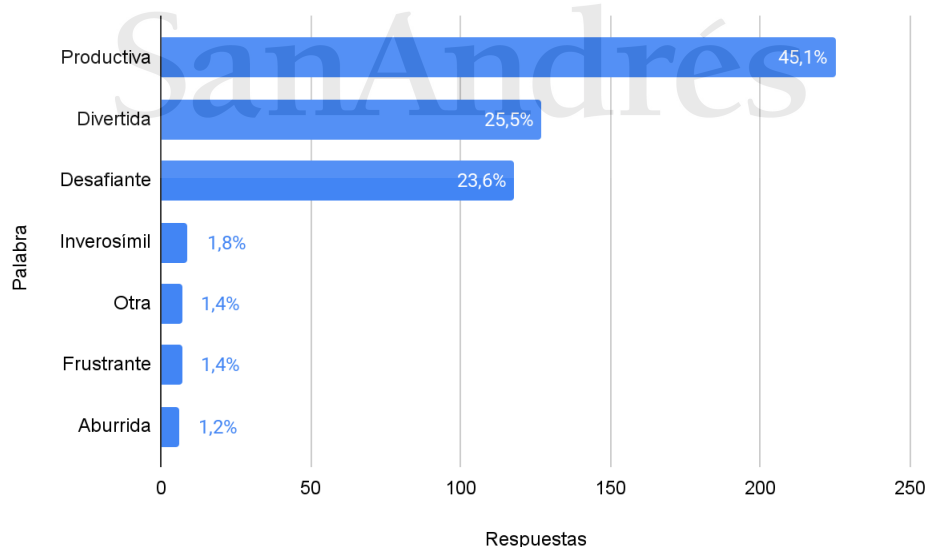
Por otro lado, también ambas mencionan situaciones en la que las participantes mujeres eran acosadas o cosificadas en el transcurso de los MNUs: “*de repente no había un protocolo si un pibe te toca el culo... qué sé yo... eran cosas que pasaban y que estaban naturalizadas*” (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires). O, por ejemplo:

Me acuerdo muy específicamente (...) que en mi primer [MNU] yo estuve en ACNUR y los varones... hicieron una lista con los delegados hombres... donde ponían el nombre de cada una y al lado le daban un premio [respecto de su físico]. Algo totalmente asqueroso, horrible (...). Y me acuerdo que no había nada malo con eso (Entrevista N°5: S., fem. 19 años, La Pampa).

De modo que la experiencia general e incluso la participación de las mujeres en MNUs puede estar condicionada por un ambiente en el que los participantes varones tendrían “*la voz de autoridad*” (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires) y/o la violencia contra las mujeres estaría naturalizada.

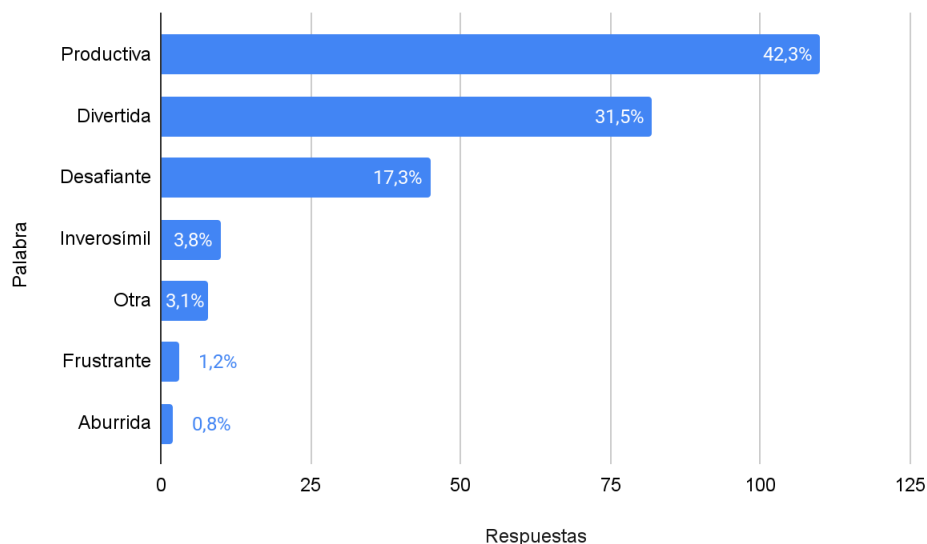
Ahora bien, debido a que no observamos sino que encuestamos a los participantes, proponemos analizar las palabras elegidas por ellos y ellas para describir la experiencia general de su participación en MNUs (véanse: Gráfico 4 y Gráfico 5).

Gráfico 4. Porcentaje de encuestadas (mujeres) según su percepción general de la experiencia en MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Gráfico 5. Porcentaje de encuestados (varones) según su percepción general de la experiencia en MNUs.



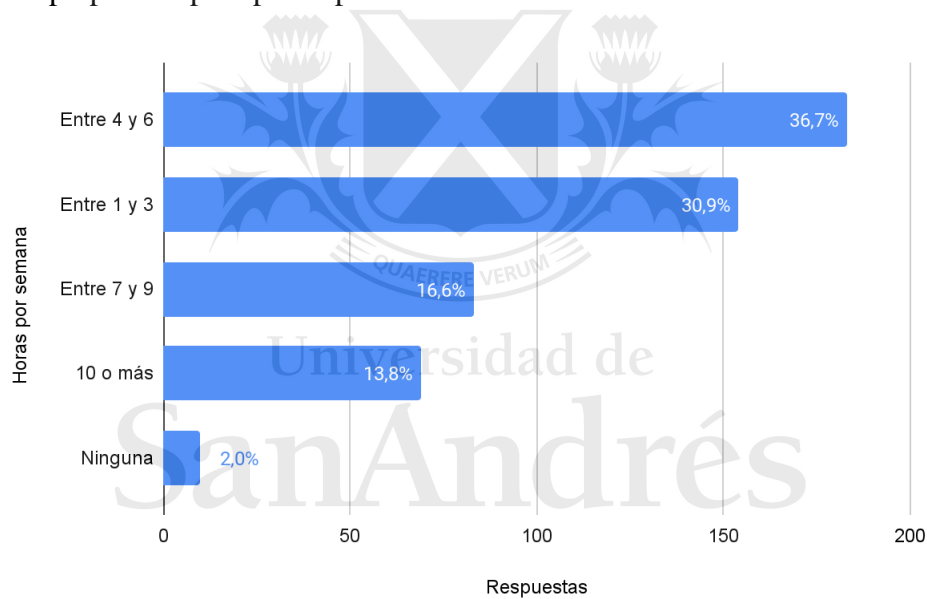
Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

En ambos casos, el podio lo ocupan las categorías “productiva”, “divertida” y “desafiante” con la primera de ellas a la cabeza en proporciones similares: 45,1% para las mujeres encuestadas y el 42,3% para los encuestados varones. Sin embargo, sucede algo digno de mencionar con las opciones “divertida” y “desafiante”. En el caso de las mujeres, alrededor del 24% seleccionó las categorías “divertida” y “desafiante” respectivamente. Pero, en el caso de los varones, los porcentajes fueron 31,5% y 17,3%. Esto significa que más mujeres que varones encontraron la experiencia “desafiante” por una diferencia de 6,3 puntos, mientras que más varones que mujeres encontraron la experiencia “divertida” con también con una diferencia de 6 puntos. Lo mismo sucede con las opciones “aburrida” y “frustrante” con las que más mujeres que varones describen la experiencia -aunque con diferencias mínimas-. En cuanto a la categoría “desafiante”, queremos agregar que no necesariamente representa una experiencia negativa; aunque sí llama la atención sobre la existencia de una mayor distancia, en términos de Vigotsky, entre su nivel de desarrollo potencial y el nivel de desarrollo real requerido para poder desempeñarse con comodidad en el MNU (Baquero, 2007). Por lo tanto, podrían estar necesitando la guía de un adulto y/o la colaboración con compañeros de equipo más capaces en mayor medida que los participantes varones.

Con la opción “inverosímil”, sucede que más varones que mujeres la eligieron y con una diferencia de 2 puntos. En este sentido, Rosenthal y Jones (2001), por ejemplo,

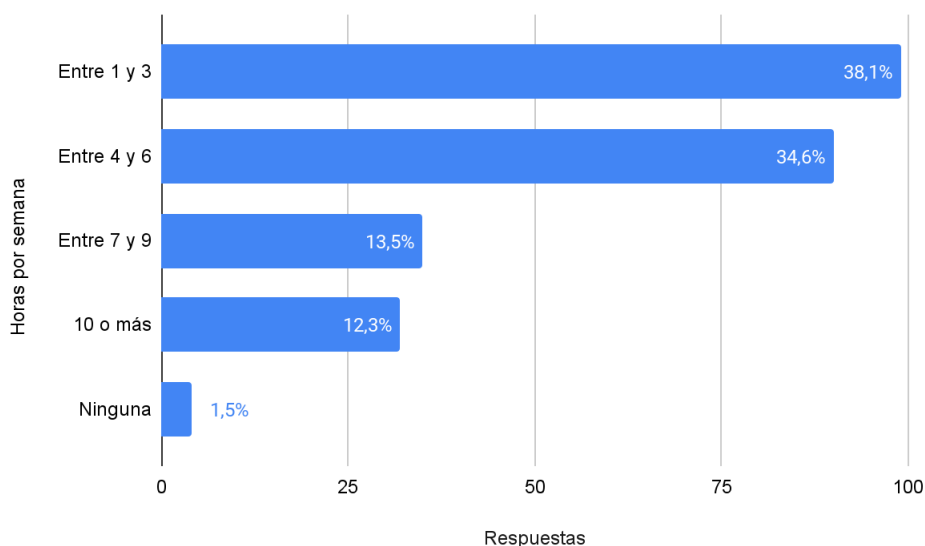
encontraron que el 35,5% de los varones reportan leer a diario sobre la actualidad mundial contra el 25,2% de las mujeres. De este modo, podríamos pensar que se debe a que los varones llegan a los MNUs con más conocimientos sobre la realidad o la actualidad de las problemáticas a tratar y por ende ser más críticos de lo que sucede en la simulación. No obstante, en la presente investigación podemos observar las horas semanales dedicadas a estudiar para un MNU según el género y concluir que fueron las mujeres las que se prepararon más en todas las opciones, menos entre 1 y 3 horas por semana, en la que los varones superan a las mujeres por 8 puntos y medio. Aun así, fueron más las mujeres que señalaron una dedicación de cero horas al estudio para participar en un MNU (véanse: Gráfico 6 y Gráfico 7).

Gráfico 6. Porcentaje de encuestadas (mujeres) según la cantidad de horas por semana dedicadas a prepararse para participar en MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Gráfico 7. Porcentaje de encuestados (varones) según la cantidad de horas por semana dedicadas a prepararse para participar en MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

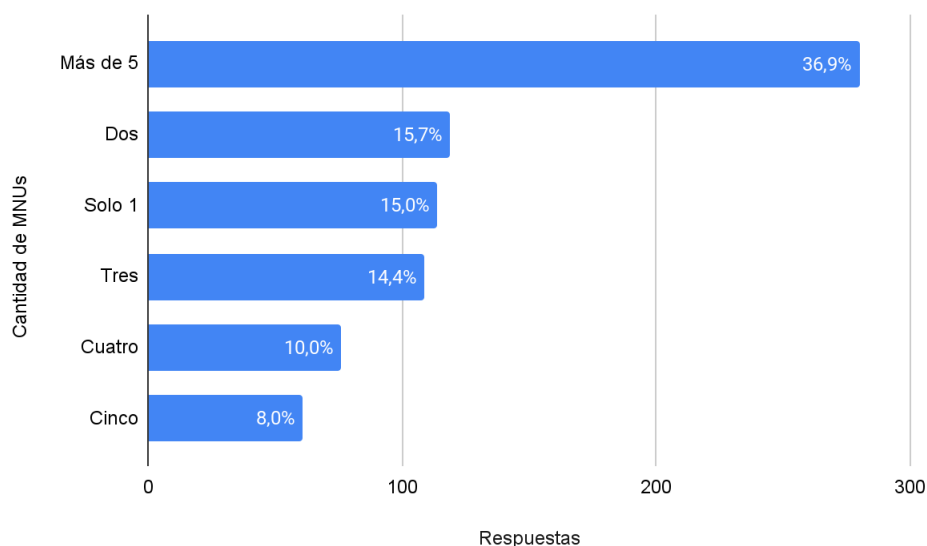
Con todo, queda claro que existen notables diferencias en cuanto a cómo viven varones y mujeres su experiencia de participación en MNUs y que puede requerir un mayor acompañamiento para las participantes, tanto por parte de las escuelas como de los organizadores de MNUs.

5.2.2. Perfil “modelista”

5.2.2.1. Cantidad de MNUs asistidos

El 36,9% de los y las encuestadas dijo haber participado en más de cinco MNUs en la escuela secundaria (véase: Gráfico 8).

Gráfico 8. Porcentaje de participantes encuestados según la cantidad de MNU's a los que asistieron.

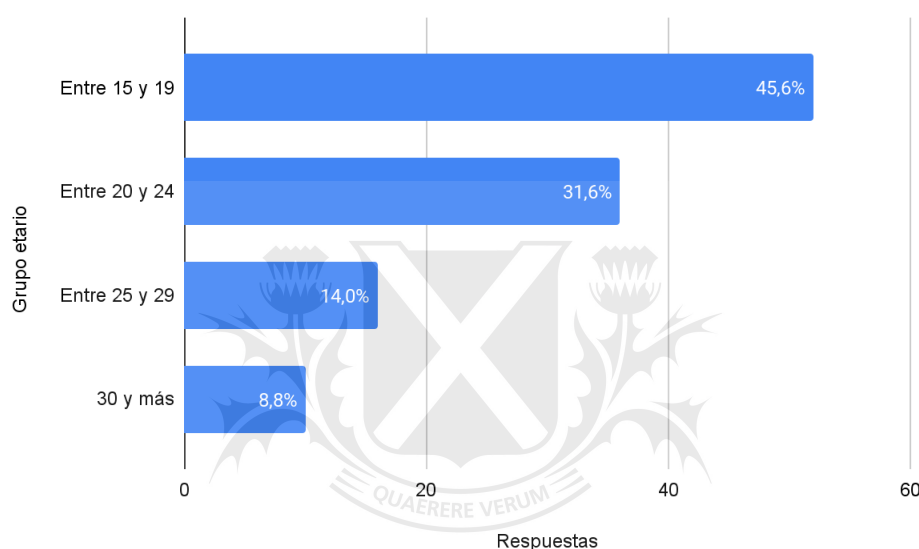


Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU's en Argentina.

Esto tiene alguna influencia para los demás resultados de la encuesta. Para empezar, el hecho de que hayan participado en varios MNU's no solo significa que tuvieron buenas experiencias en primer lugar y eligieron seguir participando sino también que se trata de los participantes más entusiastas porque, teniendo en cuenta que se puede participar durante los últimos cuatro años de colegio, estos estudiantes estarían participando en más de un MNU por año. En palabras de una de las encuestadas que entrevistamos, estos participantes volverían año tras año porque *“si hiciste de esos espacios tu casa después te cuesta mucho soltar”* (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires) y porque *“realmente la pasaste bien, tuviste una buena experiencia, te comprometiste mucho...”* (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires). Por un lado, entonces, su valoración de la experiencia podría estar sobrevalorada y no necesariamente coincidir con la percepción que los participantes “promedio” -o no tan comprometidos- tienen de la experiencia. Por otro lado, sabemos por la literatura sobre el tema que los participantes más experimentados en términos de cantidad de MNU's asistidos se sienten más cómodos en el juego y eligen representar, cuando pueden, a países con más peso en el debate (Penhos, 2014). También sabemos que estos participantes han adquirido a lo largo de los años y los MNU's un “cómo jugar a la ONU” que no necesariamente se traduce o se apoya en más o mejores conocimientos verídicos sobre la actualidad mundial (Muldoon, 1995).

Ahora bien, un 15% de los y las encuestadas señalaron que participaron en un solo MNU y, a pesar de que no podemos saber exactamente por qué, sí podemos observar que, en el agregado, casi el 55% de quienes respondieron de esta forma actualmente tienen más de 19 años -es decir, que ya exceden la edad de participación- (véase: Gráfico 9).

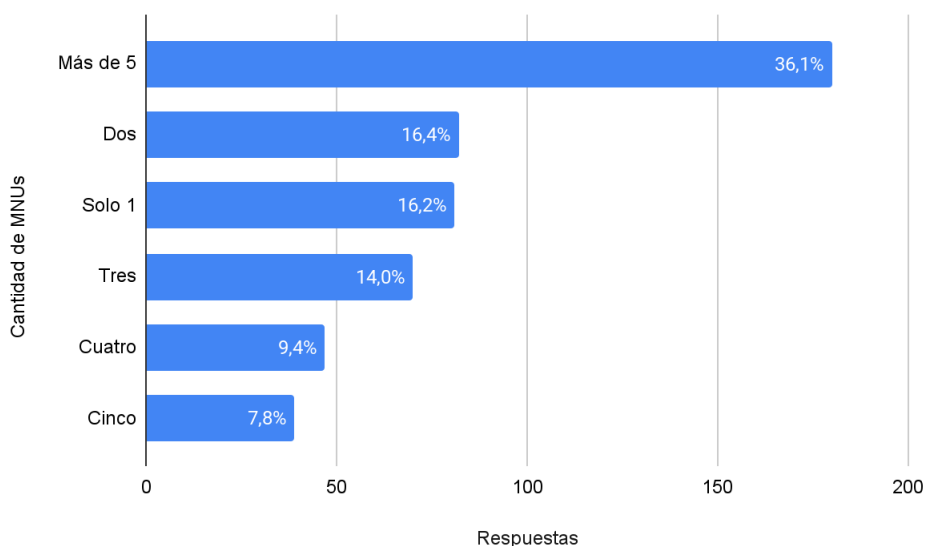
Gráfico 9. Porcentaje de participantes encuestados que asistieron a un solo MNU por grupos etarios.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

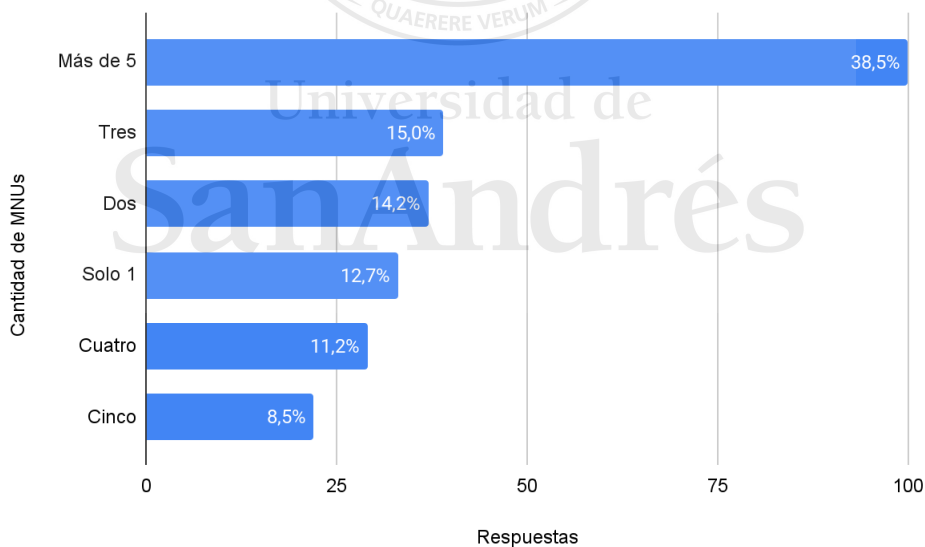
Esto confirmaría que participaron una vez y eligieron no volver, aunque existe la posibilidad de que hayan participado en su último año y no tuvieron oportunidad de volver a participar. Otro análisis que vale la pena realizar es el de la cantidad de MNUs por género: son más las mujeres e identidades no binarias que varones que dijeron haber participado una sola vez -16,2% contra el 12,7%-. En el caso de quienes participaron más de cinco veces, por su parte, hubo más varones que mujeres con una diferencia de 2,4 puntos porcentuales (véanse: Gráfico 10 y Gráfico 11).

Gráfico 10. Porcentaje de encuestadas (mujeres) por cantidad de MNU's a los que asistieron.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU's en Argentina.

Gráfico 11. Porcentaje de encuestados (varones) por cantidad de MNU's a los que asistieron.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU's en Argentina.

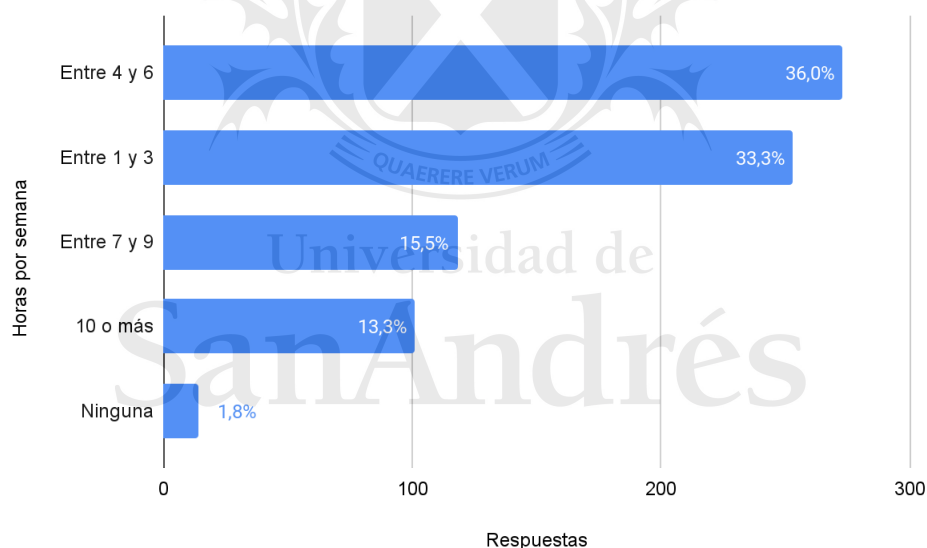
De manera similar, el podio en cantidad de MNU's asistidos por las mujeres queda conformado por las opciones “más de cinco”, dos y un solo MNU mientras que el de los varones a la opción “más de cinco” le siguen tres y dos MNU's asistidos. En suma, podríamos decir que más varones participaron en más MNU's que las mujeres a pesar de

que hubo más mujeres que varones encuestados; de hecho, en el agregado, el 58,2% de los varones participaron en cuatro o más MNUs cuando este mismo número fue 53,3% para las mujeres.

5.2.2.2. Dedicación al estudio

Fueron más los y las encuestadas que reportaron darle una dedicación media (de 4 a 6 horas semanales) o baja (de 1 a 3 horas semanales) al estudio o preparación para participar en un MNU, con el 36% y el 33,3% respectivamente, representando juntas casi el 70% de las respuestas (véase: Gráfico 12).

Gráfico 12. Porcentaje de encuestados según la cantidad de horas por semana dedicadas a prepararse para participar en MNUs.



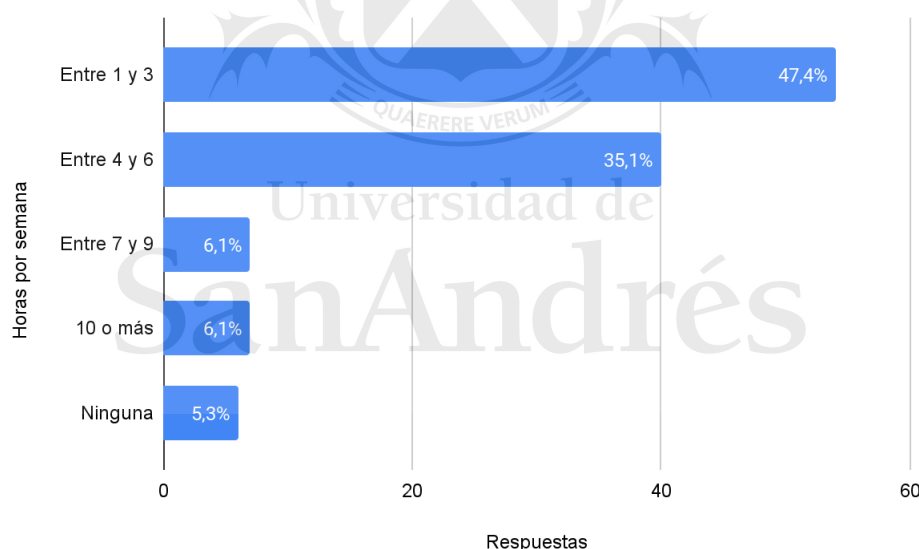
Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Antes que nada, cabe señalar que las respuestas a esta pregunta deben ser leídas, más que cualquier otra, como una percepción del esfuerzo invertido que no necesariamente es un reflejo de la realidad. Sobre todo, cuando la mayoría de los encuestados no participa en MNUs hace algunos años. Este ítem tampoco pregunta por un periodo concreto cuando es probable que la dedicación varíe en los meses, semanas o días antes del MNU. Al respecto, uno de los encuestados señaló que “yo cambiaba mucho según eso y había algunos que se re ponían en algún momento o no”. De todos

modos, llama la atención que la dedicación sea predominantemente media y baja; más cuando la mayoría de los y las encuestadas dijo haber participado en más de cinco MNUs. Se pueden pensar dos cosas acerca de esto: por un lado, que los estudiantes encuestados menos “experimentados” en términos de cantidad de MNUs asistidos estudiarían más al sentirse más inseguros (Pehnos, 2014) o bien que los estudiantes más experimentados estudiarían menos y se apoyan más que nada en sus experiencias previas en el juego -como señala Muldoon (1995)-.

Pero, cuando miramos las respuestas a este ítem según la cantidad de MNUs en los que participaron los y las encuestadas, podemos ver que entre quienes participaron en un solo MNU predominan los que le dedicaron entre 1 y 3 horas al estudio -un 47,4% de las respuestas- o bien quienes dedicaron entre 4 y 6 horas -con el 35,1% de las respuestas- (véase: Gráfico 13).

Gráfico 13. Porcentaje de encuestados que asistieron a un solo MNU según la cantidad de horas por semana dedicadas a prepararse para participar en MNUs.

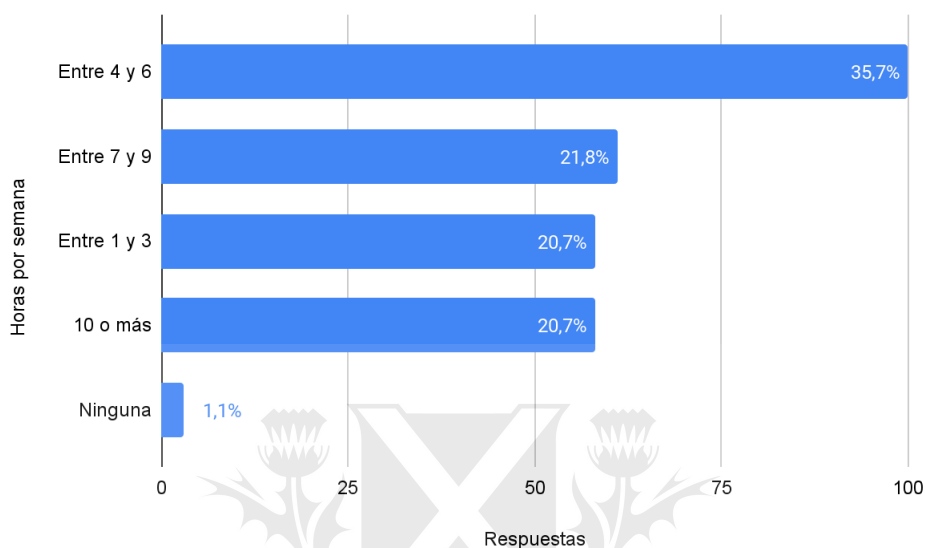


Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Tampoco se cumple la segunda hipótesis, porque, entre quienes dijeron haber participado en más de 5 MNUs, no solo predominan los que le dedicaron entre 4 y 6 horas al estudio -un 35,7%- sino que también más encuestados reportaron una dedicación alta -entre 7 y 9 horas- o muy alta -más de 10 horas-. Para estos últimos los porcentajes son 21,8% y 20,7% respectivamente mientras que para los anteriores es un

6,1% en ambos casos: son 15,5 puntos de diferencia en la dedicación alta y 14,4 en la dedicación muy alta (véase: Gráfico 14).

Gráfico 14. Porcentaje de encuestados que participaron en 5 o más MNUs según la cantidad de horas por semana dedicadas a prepararse para participar en MNUs.



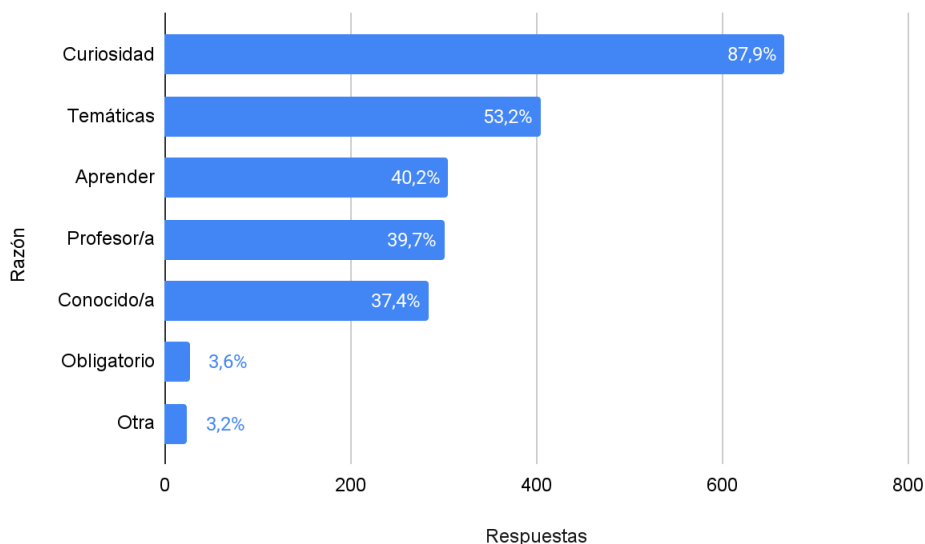
Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Llama la atención la baja dedicación a estudiar o prepararse entre quienes participaron en un solo MNU. Lo que nos dice la literatura sobre la influencia de la preparación de los delegados en la calidad de los debates y del disfrute de la experiencia (Crossley-Frolick, 2010; Hazleton y Mahurin, 1986; McIntosh, 2001; Shaw y Switky, 2018) nos obliga a tener que preguntarnos si, en Argentina, el nivel de preparación influyó en la valoración de la experiencia por parte de los participantes y su decisión de volver o no a un MNU.

5.2.2.3. Razón para empezar a participar

Casi el 90% de los y las encuestadas señaló haber empezado a participar en MNUs porque les daba curiosidad y/o les parecía interesante (véase: Gráfico 15).

Gráfico 15. Porcentaje de participantes encuestados según su razón para comenzar a participar en MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Sin embargo, cabe aclarar que se trata de una pregunta de opción múltiple y eso fue lo que sucedió en la mayoría de los casos. La curiosidad y/o el interés fue la categoría más elegida, a menudo combinada con otras. El peso en estos resultados del factor de la curiosidad o el interés por los MNUs habla de una propuesta mayoritariamente extracurricular y voluntaria, a pesar de que un 44% de los encuestados respondió que participó en un MNU organizado por su propia escuela. A modo de ejemplo, uno de los encuestados que pudimos entrevistar afirmó que la participación en MNUs, en su colegio, era obligatoria pero en el marco de talleres que sí eran optativos. De este modo, terminaba por predominar algún grado de interés en los MNUs:

En mi colegio es que básicamente vos tenés que cumplir con dos talleres en el año y hay un montón de opciones, vos tenés que elegir dos... entre una de ellas está... los talleres de ONU. Lo que tiene de positivo eso es que, en general, la gente que va le interesa el tema... entonces no está obligada a ir (...) A mí en general me interesaba mucho la política y en ese momento me interesaba mucho la política internacional y... me pareció un ámbito piola para desarrollarlo... (...) además, en general me es relativamente sencillo hablar en público entonces eso me resultaba más una facilidad y, bueno, a la hora de tener que elegir... lo que más me llamó la atención fue eso (Entrevista N°3: F., masc., 18 años, Buenos Aires).

De todas formas, si bien la obligatoriedad de los MNUs en los que participaron los encuestados es muy baja (3,6%) hubo una mención en el espacio libre “otras” de

participar porque “*no rendía una materia si iba*”; lo que lleva a pensar en prácticas iguales o similares de beneficios de participar en MNU no relacionados con el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Por ejemplo, hubo otra mención en el espacio libre de que “*era básicamente vacaciones y nos íbamos 1 semana a un hotel con otras escuelas*”. En este sentido, Rosenthal y Jones (2001) preguntaron a los participantes por su motivación para participar en una *pre conference survey*⁶⁹ y encontraron que la opción “*enjoy missing school*”⁷⁰ fue una de las dos más calificadas como menos importantes o influyentes. El “*aburrimento*” también fue mencionado en la encuesta como otra razón para empezar a participar.

Volviendo a las categorías mayoritarias, aparte de la curiosidad (87,9%), el interés por las temáticas trabajadas (53,2%), querer aprender o desarrollar una habilidad (40,2%) y la invitación de un profesor (39,7%), hubo comentarios en el espacio de “*otras*” que ayudan a explicar esas razones. En cuanto a querer aprender o desarrollar una habilidad, por ejemplo, hubo tres menciones relacionadas con la habilidad de hablar en público: “*me interesaba desarrollar la habilidad de expresarme*”, “*me divertía la idea de hablar en público vestida formalmente*” y “*me daba miedo hablar en público y vi que los que iban a [MNU] tenían mucha seguridad a la hora de hacerlo*”.

Expandiendo un poco más los últimos comentarios, también hubieron varios testimonios de una cierta admiración por los “*chicos más grandes*”: “*me llamaban la atención los chicos más grandes que participaban*” y “*admiración por adolescentes en su momentos mayores a mí que iban*”. En cuanto al interés por las temáticas trabajadas, se encuentran referencias al interés por la política y la relación con la carrera que querían estudiar. Dentro de la invitación de profesores/as, podemos incluir las menciones a invitaciones o pedidos de acompañamiento por parte de amigos y compañeros. También hay menciones a los aspectos sociales del MNU como motivación para participar, como “*quería conocer gente y hacer nuevos amigos*” o “*es una forma más dinámica de aprender y relacionarse*”. En resumen, una de las encuestadas que entrevistamos señaló una combinación de todas las anteriores al ser consultada sobre qué la motivó a comenzar a participar:

Yo desde segundo año estaba enloquecida con que quería ir porque... bueno, yo milito en el feminismo desde que tengo 12 años... entonces ya cuando tenía 13 yo dije “esta es mi chance”...

⁶⁹ Encuesta pre-MNU.

⁷⁰ Disfrutar de no ir a la escuela.

esta es mi chance de discutir... que es lo que me encanta hacer y lo puedo hacer... o sea, me voy a juntar con gente que también quiere discutir. Entonces dije, esto es... mi sueño. Eh... así que, no, yo quería de hace muchísimo tiempo y esperaba con muchas ansias el poder llegar a... poder llegar a la edad para poder ir. Creo que esperé con más ansias poder llegar a... a estar en el [MNU] que mis 18 años (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

Con todo, estos resultados coinciden en gran parte con los del estudio de Rosenthal y Jones (2001) mencionado antes y en el que encontraron dos “orientaciones motivacionales”, una relacionada con la naturaleza política o competitiva de la propuesta y la otra con el incentivo por parte de factores externos u otras personas.

Antes de continuar con los datos sobre las escuelas, nos gustaría compartir la Tabla 4, con los autores que mencionaron las razones para empezar a participar que pusimos a prueba en la encuesta.

Tabla 4. Autores por opción de razón para empezar a participar en la encuesta.

Te parecía interesante, te daba curiosidad	Penhos (2014)
Te obligaron a ir, era obligatorio participar	Penhos (2014)
Conocías a alguien que fue y le gustó	Rosenthal y Jones (2001), Penhos (2014)
Un/a profesor/a te invitó a participar	Rosenthal y Jones (2001), Penhos (2014)
Querías aprender o desarrollar una habilidad	Hazleton y Jacob (1983)
Te interesaban las temáticas trabajadas	Hazleton y Jacob (1983)
Otra	Espacio libre

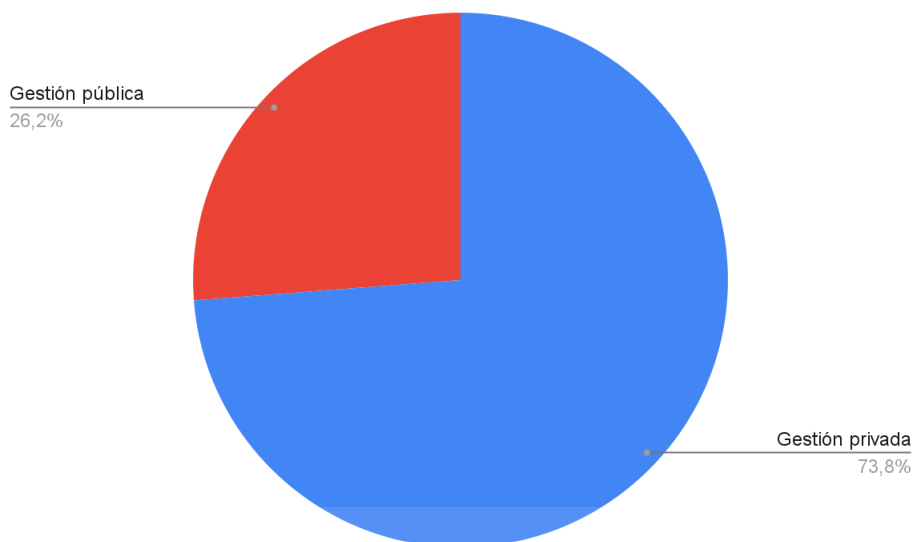
Fuente: elaboración propia.

5.3. Sobre las escuelas

5.3.1. Tipo de escuelas

El 73,8% de los y las encuestadas dijo ir o haber ido a una escuela secundaria de gestión privada (véase: Gráfico 16).

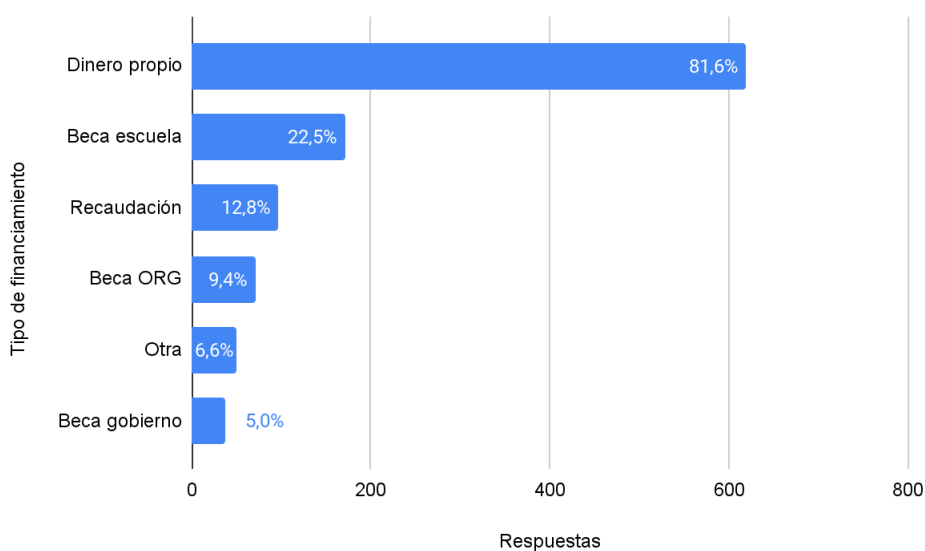
Gráfico 16. Porcentaje de participantes encuestados por tipo de escuela a la que asistieron.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU en Argentina.

Este es un dato que llama la atención teniendo en cuenta que un 44% también reportó asistir a MNUs organizados por su propia escuela. Todavía más: alrededor del 81% de los y las encuestadas aseguró estar financiando su participación -inscripciones, materiales e incluso viajes- con dinero propio (véase: Gráfico 17).

Gráfico 17. Porcentaje de participantes encuestados según el financiamiento de su participación en MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU en Argentina.

Si bien no podemos conocer los detalles de cada escuela de gestión privada - cuota, subvención, becas-, es preocupante que solo los estudiantes más privilegiados puedan estar accediendo a la experiencia MNU. De hecho, una de las encuestadas que entrevistamos señaló la cuestión de la gratuidad de los MNUs como uno de los motivos por los que comenzó a organizar MNUs por su cuenta:

La gratuidad... nosotros siempre mantuvimos que los [MNUs] tenían que ser gratuitos tipo... gratuitos que sean accesibles sino no tiene ningún tipo de sentido hacer [MNUs] para que solo los pibes de los colegios privados puedan pagarlo, o sea, realmente... para eso es como, ok, no hagamos nada. Em... eso fue como el mayor argumento (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires).

Otra de las entrevistadas también reflexionó sobre la cuestión reconociendo que:

Por lo menos en mi provincia... desde mi provincia... era una experiencia como más elitista por así decirlo... porque la mayoría de los colegios que participaban eran colegios privados. No había tantos colegios públicos... eh, incluso colegios que tenían una educación mil veces mejor que la nuestra... porque... y eran públicos... no lo tenían. Pero era como un lugar... era como la cosa de los chetos, por así decirlo (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

Este no es un tema frecuentemente abordado en la literatura sobre MNUs; en efecto, solo un artículo sobre MNUs para estudiantes secundarios pregunta a los participantes por el nivel educativo de sus padres -y encuentra que para aproximadamente el 45% ningún padre había ido a la universidad (Lee y O’Leary, 1971)-. No obstante, muchos estudios llamaron la atención sobre los costos de asistir u organizar un MNU tanto en el nivel secundario como el superior (Bastaki, 2017; Hazleton y Jacob, 1983; Muldoon, 1995; Penhos, 2011; Penhos, 2014; Ripley, Carter y Grove, 2009; Williams, 2019). Las alternativas que propusieron fueron principalmente dos: en el nivel universitario, organizar MNUs en la misma institución y más cortos o en el marco de una materia (Ripley, Carter y Grove, 2009).

En el nivel secundario en Argentina, por su parte, Penhos (2014) afirma que el costo económico es una “barrera ética” (p. 57) y propone organizar MNUs en el ámbito público:

Es necesario postular una ampliación de las experiencias MNU por la vía que fuera -curricular o [extracurricular], institucional o [extrainstitucional]- hasta llegar a garantizar que ninguna barrera económica impida la realización de un MNU o la participación en él (p. 58).

A modo de ejemplo, S., una de las participantes que entrevistamos mencionó que, en su colegio, por lo general quienes participaban en MNUs eran aquellos que podían costearlo:

Lo pagábamos todos entre... o sea, cada uno pagaba con su dinero... nunca hubo una iniciativa como de, bueno, hagamos, no sé, alfajorcitos o roscas de pascuas... qué sé yo. Eh, nunca hubo una iniciativa de juntar el dinero entre todos sino que fue siempre, bueno, el que puede puede y el que no... el que no puede el colegio se lo cubría... como una especie de préstamo... pero era un caso particular (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

Asimismo, Penhos (2014) menciona la existencia de becas por parte de las Asociaciones organizadoras pero las determina como insuficientes a la hora de afrontar los gastos indirectos que tienen los estudiantes que participan -además de la inscripción, el traslado, las comidas y la vestimenta para los días que dura el MNU-. En cuanto a las becas, Penhos también señala que no hay certezas porque “todo depende de la marcha de la convocatoria y de cómo se vaya cubriendo el presupuesto” (p. 59). Tampoco encontramos información acerca de cómo acceder a esas becas en las páginas web de las organizaciones que consultamos. Al respecto, la encuesta arrojó que solo un 9,4% de los encuestados recibió algún tipo de beca por parte de los organizadores del MNU, aunque superando a quienes testimoniaron recibir una beca de alguno de los niveles de gobierno local, provincial o nacional -que obtuvo el 5%- (véase: Gráfico 18). A juzgar por el 44% de encuestados que participaron en MNUs organizados por su propia escuela, el camino que elegido por las instituciones educativas argentinas fue el de Ripley, Carter y Grove (2009): organizar sus propios MNUs, de mayor o menor duración que los organizados por las organizaciones de la sociedad civil.

Cabe mencionar algunos comentarios que los y las encuestadas dejaron en el espacio libre “otras” para esta pregunta: en tiempos de la pandemia del COVID-19, hubo cuatro menciones de que el MNU fue gratis por haber sido virtual: “*los virtuales eran gratuitos*”, “*el [MNU] fue virtual [y] por lo tanto, gratis*”, “*lo hice en el año de pandemia, no pagué nada*” y “*no hubo costo ya que fue en pandemia (virtual)*”. Otra respuesta dentro de esta misma sección fue especialmente preocupante por implicar que las becas disponibles eran sorteadas: “*a veces el colegio regalaba becas pero nunca gané una*”; aunque nos es imposible saber si esas becas provenían de los fondos del mismo colegio o de alguna de las organizaciones. También se mencionó el MNU organizado por la Universidad Nacional de Quilmes que es completamente financiado por la Universidad (Penhos, 2014) y “*distintos donantes nacionales e internacionales*”,

según el comentario. Finalmente, hubo encuestados que aseguraron que el MNU en el que participaron era gratuito: a veces financiados u organizados por la escuela, a veces porque “*fue un solo día en nuestra ciudad*” y otras veces sin explicación. Por lo demás, cabe dedicarle unas líneas al sector privado en educación de la Argentina.

Según Narodowski (2018) la educación privada en Argentina es antigua y heterogénea: incluye “escuelas religiosas, laicas, de comunidades migratorias, experimentales, progresistas, ultraconservadoras, con y sin fines de lucro” (p. 33). Además, muchas escuelas privadas son financiadas por el Estado a través de subsidios que se fundamenta en el derecho a la libre elección de institución escolar por parte de las familias (Decreto Nacional N° 2542). Actualmente, el porcentaje de alumnos en escuelas secundarias privadas es del 29%, mientras que el 81% de las escuelas privadas confesionales y el 70% de las laicas reciben algún tipo de subvención estatal (UNIFE, 2018). Además, cada vez más familias de clase media están dispuestas a pagar una escuela privada tanto porque pueden hacerlo como porque la escuela pública no cumple con sus expectativas (Narodowski, 2018). Volviendo a la encuesta, el porcentaje de estudiantes que dijeron ir o haber ido a una escuela privada puede tener que ver con ese proceso de privatización de la educación que describimos.

No obstante, esto significaría que los estudiantes de los sectores sociales más vulnerables -que, según Narodowski (2018), “cada vez más pueblan la escuela pública” (p. 40)- están quedando excluidos de la experiencia MNU. De este modo, los MNUs no serían más que un “gueto” de personas social y culturalmente muy parecidas, que lograron superar las barreras económicas a la participación. Hace falta indagar y determinar con mayor precisión el nivel socioeconómico de los participantes en MNUs en nuestro país, incluso de aquellos que asisten o asistieron a escuelas públicas porque estas bien podrían ser parte de “circuitos” muy selectos a pesar de ser públicos (Braslavsky, 1985: 18). A modo de ejemplo, uno de los participantes entrevistados había asistido a una escuela de gestión pública que contaba con formación específica para la participación en MNUs:

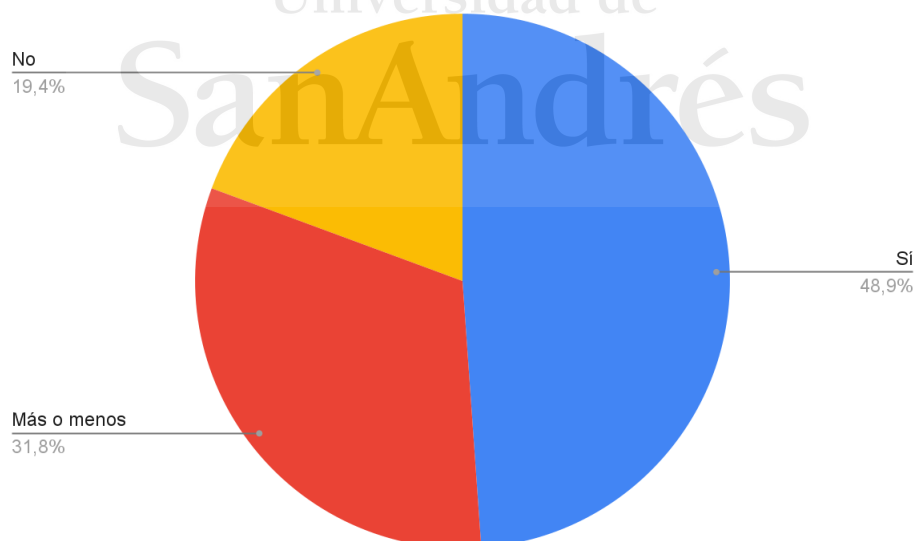
Creo que corremos con mucha ventaja en general porque teníamos formación específica y creo que en general eso estaba bastante, eh... extendido en mí... en el colegio al que yo iba... el hecho de tener talleres específicos para actividades y creo que para estas actividades sirve mucho. (...) Creo que el ámbito formativo se da mucho más en esos talleres que dentro del [MNU] en sí y, bueno, creo que lo que más aprendí específicamente en los simulacros fue eso, en realidad no fue los simulacros específicamente sino en el taller previo (Entrevista N°4: F., masc., 18 años, Buenos Aires).

5.3.2. Acompañamiento de profesores y directivos

Sabemos que los estudiantes pasan por un extenso periodo de preparación o estudio previo al MNU que incluye desde reglas y procedimientos formales hasta la política exterior de los países que les toca representar, pasando también por las temáticas o tópicos sobre los que deberán en el MNU. Los organizadores, o por lo menos ANU-AR, Conciencia, OAJNU y MINU-, aportan materiales como dossiers académicos⁷¹ y capacitaciones con mayor o menor grado de obligatoriedad⁷² pero también solicitan que un docente acompañe a los equipos de cada escuela⁷³. Una de las preguntas en la encuesta tenía la intención de conocer cuánta ayuda percibieron recibir los estudiantes por parte de sus profesores y/o directivos en ese proceso. Si se prepararon solos o si el colegio se involucró activamente.

Los encuestados estuvieron divididos a la hora de responder: mientras que el 48,9% afirmó haber recibido ayuda de profesores y directivos para prepararse, el 51% restante indicó que no o “más o menos” (véase: Gráfico 18).

Gráfico 18. Porcentaje de participantes encuestados según la ayuda recibida por parte de profesores y/o directivos.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU en Argentina.

⁷¹ Véanse, por ejemplo: guías académicas de [ANU-AR](#) y [OAJNU](#).

⁷² Véanse, por ejemplo: dossier de información de [Conciencia](#) (obligatoria) y de [ANU-AR](#) (optativa).

⁷³ Véase, por ejemplo: documento “[Rol docente en el programa Uniendo Metas](#)” de Conciencia.

Es remarcable que casi la mitad de los estudiantes afirman haber contado con la guía de sus profesores, pero también preocupa que la otra mitad haya recibido una ayuda que puede haber sido nula (19,4%) o insuficiente (31,8%). Estos porcentajes esencialmente se mantienen si se miran las respuestas por tipo de escuelas y tampoco cambia radicalmente la cantidad de MNUs en los que participaron los encuestados si se los divide por la ayuda que dijeron haber recibido. La pregunta que queda sin responder, entonces, es qué tan necesaria los estudiantes creen que fue esa ayuda que afirmaron haber recibido o no. Algunos de los encuestados que pudimos entrevistar nos ofrecieron algunas respuestas provisionarias, por ejemplo, en cuanto a la ayuda recibida para prepararse para hablar en público y/o leer sus discursos ante los demás participantes:

En el taller que teníamos para prepararnos para los [MNUs], que el hecho de revisar la oratoria le servía a personas que quizás no estaban tan acostumbradas a hablar a incorporar elementos este... dialécticos, por decirlo de alguna manera,... incorporar más recursos, a entender cuando se podían hacer pausas... cuando se podía poner énfasis en una frase y creo que esa construcción del discurso a esas personas que no estaban tan acostumbradas a hablar en público les servía mucho... eh... al menos eso yo veía con mis compañeros y compañeras que iban desarrollándose dentro del taller (Entrevista N°4: F., masc., 18 años, Buenos Aires).

No me acuerdo el nombre del tipo [el profesor] pero era súper carismático también... eh... que nos enseñaba como hacer discursos, a hablarle... como a la gente y mirar como al horizonte, no mirar cerca o si mirabas cerca era algunas, así nomás, pero no focalizarte en los que tenías cerca porque si no... como que la gente que está más atrás pierde el interés. Entonces nos enseñaba a mirar como al fondo... eh... y... cambiar de lugar la vista entonces da la sensación de que les estás hablando a todos y todos sienten como que le estás hablando a alguien por más que en realidad vos no estás mirando a nadie en particular (Entrevista N°2: G., masc., 30 años, Santa Fe).

Como podemos ver en ambos fragmentos, se trata de aprendizajes muy específicos, que perduraron en el tiempo ligados a la figura de un profesor, como en el caso de G., o de un taller, como en el de F. Una de las entrevistadas también aseguró que la organización de un simulacro previo al MNU que les servía para “*adentrarnos al principio en las formas, en cómo teníamos que dirigirnos a las autoridades*” (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa). En el simulacro, entonces, podían elegir qué países representar y un docente también les asignaba un tópico de prueba para debatir:

Hacíamos un pequeño simulacro entonces era... cada uno tenía un país en específico, por ejemplo, vos elegías el país que querías. Porque era una idea de... este país no te va a tocar en el sorteo, elegí el que quieras ahora. Teníamos Estados Unidos, China, Corea, Inglaterra... em, y nuestro profesor nos daba un tópico. Un tópico que no era los tópicos que nos daban entonces, por ejemplo, una vez nos dio, eh, los paraísos fiscales y a mí me tocó ser... eh, las Islas Caimán, creo que me tocó ser (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

5.3.3. Instancias de reflexión post-MNU

En cuanto a las instancias de reflexión posteriores a la participación en un MNU, algunos autores dan cuenta de la importancia del *feedback*⁷⁴ que reciben los alumnos sobre su desempeño en un MNU. En el nivel universitario, Ripley, Carter y Grove (2009) señalan que una debilidad de los MNUs es que existen pocos mecanismos para retroalimentar a los participantes -esto es, más allá de los premios a los “mejores” delegados y/o delegaciones-. Cabe agregar que, en Argentina, solo una de las grandes organizaciones que llevan a cabo MNUs hace públicos sus criterios para evaluar y premiar a los mejores delegados o delegadas (ANU-AR, 2021). Además, estas premiaciones suelen ser un equipo “parcial” -dos delegados del equipo total- por comisión (Asamblea General, Consejo de Seguridad y los que existan en el MNU). Luego también hay un premio a la mejor delegación y uno al mejor embajador de todo el MNU. Con todo, los autores mencionados creen que los estudiantes se beneficiarían de obtener más retroalimentación por parte de los organizadores de los MNUs. En relación con esto último, cabe reproducir íntegramente unas líneas de su artículo:

Los participantes no suelen saber cómo fueron percibidas sus acciones o sus declaraciones durante el juego de rol o cómo pueden hacer para mejorarlas. Aunque definitivamente es valioso discutir temas importantes desde varios puntos de vista durante un periodo extendido, para aquellos [participantes] que están menos activos en el debate se vuelve un caso de rendimientos decrecientes. Más retroalimentación posiblemente incentive una participación más dinámica, y por ende más aprendizaje, pero es algo que frecuentemente está ausente en las grandes conferencias⁷⁵ (p. 59).

En el nivel secundario, por su parte, hay registros de lo que se conoce como “*debriefing*” y que se trata de una discusión sobre lo sucedido en el MNU inmediatamente después, pero cuando los estudiantes ya volvieron a sus escuelas. Lee y O’Leary (1971) transcriben una de estas sesiones en la que una profesora interpela a sus estudiantes desde las decisiones que tomaron durante el MNU con comentarios como

⁷⁴ Retroalimentación.

⁷⁵ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*participants often have no idea about how their statements or actions during role-play sessions were perceived or how they could improve. While there is definitely value in discussing important topics from various points of view for an extended period, those who are less active in the debate find it a case of diminishing returns. More feedback will hopefully encourage more dynamic participation, and thus better learning, but alas this is often a missing ingredient from large conferences*”.

“¡Tuvieron al mundo en sus manos por tres días, y miren lo que hicieron!”⁷⁶ (p. 324). Volviendo a la encuesta, queríamos saber si existían este tipo de instancias para los participantes argentinos. Con una distribución muy similar a la pregunta anterior sobre la ayuda de profesores y/o directivos, los estudiantes respondieron que sí hubo instancias de reflexión posteriores al MNU (sobre saberes adquiridos, *feedback* y valoración de la experiencia) en un 49%. Las opciones de “no” y “a veces” obtuvieron 25,8% y 25,2% respectivamente (véase: Gráfico 19).

Gráfico 19. Porcentaje de participantes encuestados según la existencia de instancias de reflexión post MNU en sus escuelas.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU en Argentina.

Una vez más, estas proporciones no parecen cambiar sustancialmente cuando se miran las respuestas por el tipo de escuela a la que asisten o asistieron los participantes y, en este caso, sería valioso que las instituciones que no lo hacen comiencen a incorporarlas. A modo de ejemplo, una de las encuestadas que pudimos entrevistar llamó la atención sobre “*un compañero que en un momento, por ejemplo, propuso un genocidio en una de las... en ACNUR. (...) Que después se re arrepintió*” (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa). Es más, recuerda que “*el compañero ese que propuso lo del genocidio ganó el premio a mejor delegación... eh, y yo decía ‘cómo*

⁷⁶ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*You had the world in your hands for three days, and look what you did with it!*”.

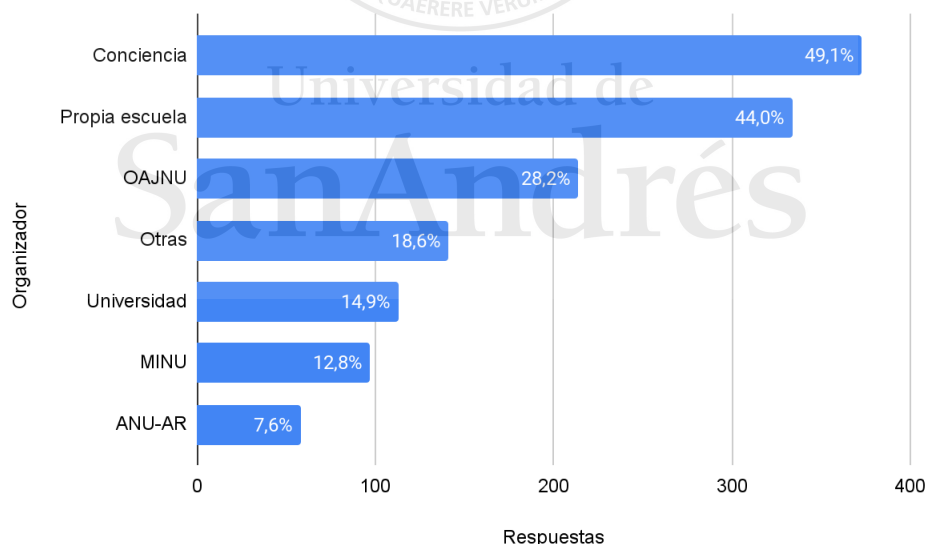
puede ser'... estaba re enojada en ese momento” (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa). Que en un MNU -con objetivos como los que ya señalamos en capítulos anteriores- se admita y se premie este tipo de propuestas no solo es repudiable: es imperativo que pueda ser abordada en una instancia de reflexión sobre lo ocurrido, como la que describen Lee y O’Leary (1971).

5.4. Sobre los MNUs

5.4.1. Organizadores de MNUs

Tal como adelantamos en apartados anteriores, una de las organizadoras de MNUs más señaladas por los y las encuestadas fue la propia escuela, con un 44% (véase: Gráfico 20).

Gráfico 20. Porcentaje de encuestados según los organizadores de los MNUs en los que participaron.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Los MNUs organizados por la propia escuela solo fueron superados por los organizados por Asociación Conciencia con un 49,1%. En el tercer lugar se encuentra OAJNU con un 28,2% de las respuestas. Mirando solo las organizaciones de la sociedad civil, se podría decir que los porcentajes reflejan la expansión territorial de cada una.

Conciencia fue la primera organización en “traer” los MNUs a la Argentina y la que está presente en más provincias, entre las que podemos nombrar: Tucumán, Santiago del Estero, Mendoza, Buenos Aires, CABA, Santa Fe, Entre Ríos, Chubut y Río Negro. Nueve provincias y esto es sin contar las localidades dentro de cada una donde se organizan MNUs; por ejemplo, Entre Ríos y Chubut tienen dos sedes, Santa Fe cuatro y Buenos Aires por lo menos nueve⁷⁷.

OAJNU cuenta con MNUs en siete provincias (Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Mendoza, Santa Fe, Salta y Tucumán) pero solo se organizan en una ciudad de cada una (OAJNU, 2019). MINU, en el tercer puesto entre las organizaciones, solo organiza MNUs en la provincia y la Ciudad de Buenos Aires pero es pionera de los MNUs virtuales (MINU, 2020). En cuanto a ANU-AR, la última de las organizaciones mayoritarias y en una situación muy similar que MINU, solo parece organizar MNUs regularmente en Entre Ríos y en CABA -el MNU del Litoral y el MONUCBA- (ANU-AR, 2019). El cuarto puesto de todas las opciones -sin contar “otras”- lo ocupan las universidades que ofrecen las carreras de RRII o Ciencia Política y organizan sus propios MNUs destinados a estudiantes secundarios. Los ejemplos son muchos -y seguramente difíciles de documentar completamente- pero probablemente la mayoría se encuentren en la provincia o en la ciudad de Buenos Aires.

El cuarto puesto lo ocupa el espacio abierto “otras” (18,6%). Aquí cabe hacer varias aclaraciones, empezando por muchos encuestados que escribieron organizaciones que simularon (como la OTAN, la Cumbre de las Américas o la Liga Árabe) en lugar de los organizadores de esas simulaciones. De la misma forma, otros mencionaron sedes de Asociación Conciencia conocidas como “Uniendo Metas” e incluso universidades o colegios. De todos modos, hubo menciones a organizaciones que desconocíamos como Nexxos⁷⁸, Participar, ESSARP (ESSARP, s.f.), Puentes Enteros⁷⁹ y CREPI. Respecto de una de estas últimas organizaciones, uno de los encuestados que pudimos entrevistar compartió que:

Algunos ex alumnos que estaban muy metidos con el tema armaron esa organización que ahora tiene MNUs en Mar del Plata, en Tandil, en La Plata... y, bueno, se ha ido expandido... expandiendo bastante y, bueno, los MNUs en general eran muy grandes, o sea, eran MNUs

⁷⁷ Véase: <https://www.instagram.com/uniendometas/?hl=es-la>

⁷⁸ <https://www.instagram.com/nexxosar/?hl=es-la>

⁷⁹ <https://www.instagram.com/puentesenteros/?hl=es-la>

entre... los de la organización en sí eran entre 700 y mil personas algunos (Entrevista N°4: F., masc, 18 años, Buenos Aires).

En cuanto a otras organizaciones que suelen ser simuladas en los MNUs, no necesariamente de ONU, F. mencionó que *“esa organización hacía [MNUs] fuera de ONU, o sea, hacía otros [MNUs] educativos, sobre... no sé... simulacros electorales o la Organización de Estados Americanos”* (Entrevista N°4: F., masc, 18 años, Buenos Aires). También que *“estaba un órgano histórico siempre (...) en algún momento podían ser la Sociedad de las Naciones o en otro caso el Consejo de Seguridad y a la crisis de los misiles”* (Entrevista N°4: F., masc, 18 años, Buenos Aires).

Finalmente, algunos mencionaron que participaron en MNUs organizados por una escuela de sus ciudades, pero que no era la suya, y también algunos testimonios de MNUs en otros países como Bolivia o Ecuador. En resumen, podemos decir que los organizadores de MNUs son diversos e incluso exceden a las organizaciones de la sociedad civil.

5.4.2. Países representados

Los países a ser representados por los estudiantes en cada MNU son decididos por cada organizador (presumiblemente) según una combinación del tamaño del MNU, los temas a discutir y los órganos a simular -porque no todos los países están representados en el Consejo Económico y Social, por ejemplo-. Es un desafío en sí mismo lograr balancear que todos los países tengan algo que aportar al debate y también que estén representadas todas o la mayoría de las regiones del globo. Por un lado, están las que en los MNUs se conoce como las “potencias” que son unos pocos Estados Miembros que tienen más recursos o poder y un asiento permanente en el Consejo de Seguridad: Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Rusia y China. Son cinco países que difícilmente no tengan algo que decir en el debate o sean ignorados por los demás.

Sin embargo, esos países se suelen asignar a equipos de escuelas más grandes y más prestigiosas (Ripley, Carter y Grove, 2009) o bien a estudiantes con más experiencia o mejores habilidades, con el argumento de que esos estudiantes están mejor equipados para asumir el liderazgo que requieren esos roles (Crossley-Frolick, 2010). Kille (2002) señala, en cambio, el valor de poner a los estudiantes más reservados en roles con más protagonismo y que los líderes naturales experimenten

“cómo se siente sucumbir ante la autoridad”⁸⁰ (p. 277). En este sentido, pero para el caso contrario, una de las participantes que entrevistamos señaló que en un MNU de prueba hacían

un pequeño simulacro, entonces era... cada uno tenía un país en específico, por ejemplo, vos elegías el país que querías. (...) Y nuestro profesor nos daba un tópico. (...) Una vez nos dio, eh, los paraísos fiscales y a mí me tocó ser... eh, las Islas Caimán, creo que me tocó ser. Y... algo que me sacó completamente de mi eje porque yo siempre hacía de... de la pobrecita y ahí me tocó estar del lado como del victimario (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

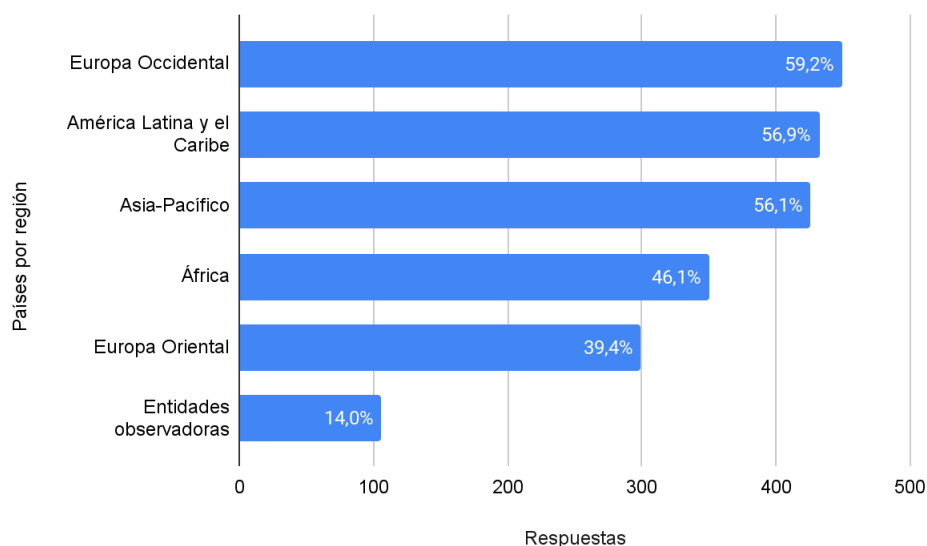
Ahora bien, los mecanismos de asignación de países son una cuestión aparte, aunque en principio son varios y también los decide el organizador: sorteo, elección de los estudiantes, nominación entre pares, elección del organizador, entre otros (Crossley-Frolick, 2010). Probablemente el mejor mecanismo dependerá del tamaño del MNU, quién lo organice y para qué. Tanto Kille (2002) como Crossley-Frolick (2010) están pensando en MNUs pequeños y de corta duración para estudiantes universitarios.

En un MNU organizado por una de las grandes organizaciones argentinas y con mucha convocatoria quizás lo más práctico sea el sorteo; mientras que una universidad que lleva a cabo un MNU para estudiantes secundarios podría tomarse el tiempo de conocer a los participantes y asignar los roles según experiencia o habilidades. Por su parte, un MNU interno organizado por una escuela o curso para sus propios estudiantes podría priorizar que los participantes vayan a ocupar roles que no elegirían por ser más o menos extrovertidos. En cualquier caso, sería deseable prestar especial atención a las problemáticas que se discutirán en el MNU para que todos los países presentes tengan algo que aportar al debate y así evitar que quienes representen a países más pequeños o desconocidos no se sientan ignorados e insignificantes (Ripley, Carter y Grove, 2009).

Volviendo a la encuesta y a los países más representados en Argentina, las mayores cantidades de respuestas las obtuvieron las regiones de Europa Occidental - incluye Estados Unidos, Reino Unido y Francia-, América Latina y Asia-Pacífico (incluye China y países árabes) en ese orden (véase: Gráfico 21).

⁸⁰ La traducción es nuestra. Texto en su idioma original: “*what it is like to chafe under authority*”.

Gráfico 21. Porcentaje de participantes encuestados según los países (por regiones) que representaron en MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

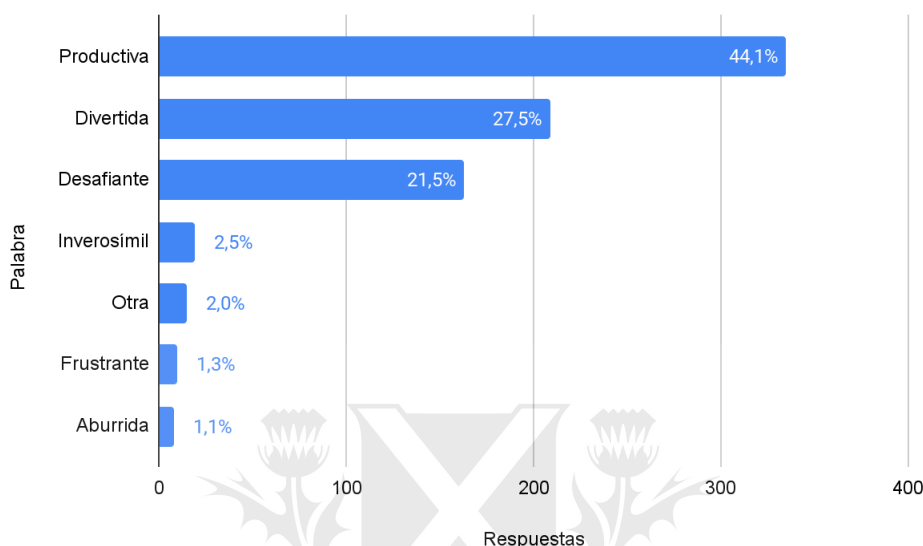
Solo un 14% de los encuestados dijo haber representado alguna “entidad observadora” que pueden ser desde Greenpeace hasta el Fondo Monetario Internacional o la Santa Sede y que pueden participar del debate, pero no votar los proyectos de resolución que se formulen. África y Europa Oriental fueron las regiones con menos respuestas, obteniendo 46,1% y 39,4% respectivamente. En suma, tiene sentido que en Argentina se prioricen los países de la propia región a la hora de seleccionar los países a ser representados -esto es, además de las “potencias”- mientras que llama la atención la baja de representación de países de Europa Oriental, que incluye a Rusia, pero podría deberse a ser el grupo más pequeño, con solo trece países.

5.4.3. Percepción general de la experiencia MNU

Tal como adelantamos en apartados anteriores, la categoría más elegida por los y las encuestadas para describir su experiencia en MNUs fue “productiva” -en términos de aprendizajes- con un 44,1%. “Divertida” se encuentra en el segundo lugar con 27,5% y “desafiante” en el tercero con 21,5%. Entre las opciones “aburrida”, “inverosímil” y “frustrante”, fue “inverosímil” -agregada para significar que la simulación les pareció

muy alejada de la realidad- la que obtuvo mayoría de respuestas con el 2,5% (véase: Gráfico 22).

Gráfico 22. Porcentaje de participantes encuestados según su percepción general de la experiencia en MNU.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU en Argentina.

Para expandir un poco más sobre qué significan algunas de estas opciones para quienes las eligieron, consultamos a los encuestados y encuestadas que entrevistamos. Por un lado, en cuanto a la categoría “divertida” una de las participantes que entrevistamos aseguró que:

Iba y nos divertíamos y en los cuartos intermedios... como que siempre fue... fue eso también... durante el debate creértela y estar y debatir porque para eso íbamos, porque nos interesaba también pero fuera de eso después... siempre después de los [MNU] salíamos a tomar algo... cuando íbamos al colegio era ir al McDonald's (...) Nos divertíamos, la pasábamos bien y nos juntábamos después del [MNU] (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires).

Y, en ese sentido, C. agrega que no cree que “lo fundamental del [MNU] sea el debate en sí mismo... si es importante... sí, obvio... es la excusa también... digo, el [MNU] es ir, estar en el debate y también esto, conocer gente... hacer amigos. Bailar el jueves en el after” (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires). Por otro lado, en cuanto a la opción “desafiante”, otro de los entrevistados señaló que:

Salí un poco de la zona de confort... no estás más en el colegio, estás... ni tus compañeros que ves todos los días. Es toda gente nueva. Tenés que perder los miedos a hablar e interactuar...

tratar también de caer bien, supongo (...) También fue desafiante tener que estudiar un montón de otras cosas... no podés ir solo con la carisma... el carisma, perdón. Yo en particular estudié un montón de los temas que me tocaron de los países. Y obviamente son culturas distintas (Entrevista N°2: G., masc., 30 años, Santa Fe).

El espacio abierto “otra” fue agregado recién a las 425 respuestas el día 11 de marzo frente algunas personas en Twitter que señalaron que su experiencia había sido muy competitiva e incluso humillante: una de estas personas -de aquí en más, Y.- nos acercó su testimonio por mensaje privado acerca de que su experiencia “*fue la de una competencia voraz, en donde la intención de humillar al otro fue el criterio que regía el encuentro*”. Incluso aclaró que los que se beneficiaban de esta competencia eran los participantes más experimentados -mayoría entre los respondientes de esta encuesta- que usaban a los “*menos entendidos*” como “*recurso de estos para exponer sus debilidades y así destacarse*”. Además, menciona que la necesidad de destacarse venía dada por poder acceder a “*instancias provinciales y nacionales*” que hay que agregar que solo provee una de las organizaciones -cuyos participantes también son mayoría en esta encuesta-. Esta necesidad de competir, ganar o participar no dejó de aparecer en los relatos de los y las encuestadas que entrevistamos, desde:

Yo quería ir y quería ganar y estaba estresadísima porque tenían que darme la palabra, por si podía hacer tal o cual interpelación o porque había conseguido pasar a defender el anteproyecto a la asamblea... como, como, el objetivo siempre fue ir y que me vaya bien (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires).

Asimismo:

Yo levantaba el cartel para todos... todas las interpellaciones y para todas las respuestas y yo quería contestar a todo el mundo, eh, y yo pedía todas las... ahora ni me acuerdo como se decía pero, eh... moción subsecuente [solicitar reformulación] (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

Hasta:

En realidad la parte educativa del [MNU] quedaba súper relegada a una parte que era básicamente competencia y en ese sentido creo que la idea de los [MNUs] como espacios educativos y formativos no se cumplía, o sea, había gente que iba obligada y había gente que iba básicamente a ganar aprovechando lo que querían los jurados o las presidencias y básicamente aprovechando lo más, eh... (...) No, básicamente que la gente iba a ganar y no a aprender... o sea, era gente que ya tenía todo muy preparado o que en general no hablaba... (Entrevista N°4: F., masc., 18 años, Buenos Aires).

Es imposible saber qué hubiera ocurrido de haberse encontrado “competitiva” entre las opciones de respuesta a esta pregunta, pero no deja de plantear un escenario sumamente preocupante en el que seguramente también se ponen en juego la asignación de países y los criterios de evaluación que mencionamos más arriba. En este sentido, Y. afirmó que *“la representatividad del país asignado era algo secundario, antes bien importaba el debate (voraz) con intención de evidenciar la falta de conocimiento del otro”*. De hecho, F., por ejemplo, señaló en su entrevista que quienes eran premiados como los mejores delegados o delegadas al finalizar el MNU no necesariamente eran quienes sabían más sobre el país que representaban o la problemática en cuestión:

yo para cuando fui a los [MNUs] no investigaba prácticamente nada y quizás había gente que había investigado un montón pero como tenían una oratoria peor o quizás les daba un toque más de vergüenza a hablar o lo que sea no terminaba ganando, o sea, qué sé yo, a mí me favorecía pero tampoco está bueno que, si se supone que es un [MNU] para desarrollarte, la base sea que la persona tiene más o menos o peor oratoria y nada más que eso... (Entrevista N°4: F., masc., 18 años, Buenos Aires).

Volviendo a la situación expuesta por Y., como veremos en el próximo capítulo, la habilidad más desarrollada en MNUs según quienes respondieron a esta encuesta fue el debate con un 86,3% mientras que la empatía quedó en antepenúltimo lugar con el 43,2%. ¿Puede ser que los MNUs estén enseñando a imponerse sobre el otro en lugar de empatizar y trabajar con él como declaran en sus valores o propósitos? OAJNU (2019) menciona el “diálogo” y el “consenso”, ANU-AR (2019) menciona nutrirse de los otros y crecer a partir de esa interacción, MINU (2020) menciona de nuevo la “construcción de consensos” y, finalmente, Uniendo Metas (s.f.) de Conciencia menciona “habilidades colaborativas” más el “respeto y la tolerancia”.

Sin embargo, hay registros de la competitividad y el querer humillar a otros que traspasan el contexto del MNU y llegan a la escuela. Penhos (2014), comparte un fragmento de entrevista en la que una estudiante “aprovecha su destreza en la oratoria de la que es consciente (...) frente a todos y todas, para resolver en forma vengativa una ‘situación personal’ que viene arrastrándose en el tiempo” (p. 165). Para expandir el razonamiento de la estudiante, había dicho antes que estaba en una “situación personal muy mala” con una compañera:

Me sentí dolida y cuando estoy así bueno por ahí fue medio fuerte lo que le dije, pero [...] sentía [que] de alguna manera yo tenía que descargar eso y **sabía que [...] en la ONU a “Y.” le llevo**

mil luces (en ese momento en conocimiento le llevaba ventaja mal [...]) y fue como de alguna manera desquitarme para mí de lo molesta que yo estaba en ese momento (p. 164)⁸¹.

Lamentablemente, estos no son los únicos efectos controversiales de los MNUs que se han documentado. Mencionamos en otro apartado una instancia de *feedback* registrada por Lee y O'Leary (1971) en la que una profesora había dicho a sus alumnos “¡Tuvieron al mundo en sus manos por tres días, y miren lo que hicieron!”⁸² (p. 324). La situación originada en el MNU que motivó un comentario del estilo fue que los estudiantes, en la simulación, terminaron por destruir el mundo atacándose con armas nucleares. Al ser confrontados por su profesora, ellos argumentaban que no había personas reales en ese mundo y que lo que sucedió no era consecuencia de sus personalidades reales. La profesora llegó a preguntarles “¿Qué las hace reales [a las personas]? Si sos Nixon, o Brezhnev, o Kosygin ¿a quiénes conocés?”⁸³. A lo que los estudiantes le contestaban “seguro que Nixon sabe que hay personas. [¿Cómo?] Mira por la ventana- las ve en la televisión”⁸⁴ (p. 325). Cabe reproducir íntegramente lo que ocurrió a continuación:

Profesora: Había personas en su mundo y miren lo que hicieron- 5,000 armas nucleares de un país y 4,000 de otro. Toda es basura- esa cosa en la atmósfera que sopla a través del viento (...) y todo lo demás. No estarían vivos y tampoco lo estaría el resto del mundo.

Estudiante: Yo personalmente sé que nunca bombardearía a nadie con armas nucleares. Traté de tomarlo lo más seriamente posible, pero siempre en mi mente sabía que era un juego- era solo un juego⁸⁵ (pp. 325-326).

Evidentemente, lo que esta profesora quería demostrar a sus alumnos es que tanto para ellos en el MNUs como para los líderes reales las personas en el mundo bien podrían ser -en palabras de los mismos estudiantes- “solo números en papeles”⁸⁶ (p.

⁸¹ El énfasis es nuestro.

⁸² La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*You had the world in your hands for three days, and look what you did with it!*”

⁸³ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*What makes them real? If you are Nixon or if you are Brezhnev or if you are Kosygin, who do you know in the world?*”

⁸⁴ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*Sure Nixon knows there are people. [How?] He looks out of the window- he sees them on TV*”.

⁸⁵ La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “*TEACHER: There were people in your world and look at what you did- 5,000 nuclear weapons from one country and 4,000 from another. All that garbage- that stuff in the atmosphere that blows across the winds (...) and everything else. You wouldn't have been alive and neither would the rest of the world. STUDENT: I know personally that I would never bomb anybody with nuclear weapons. I tried to take it as seriously as possible, but always in the back of my mind I knew it was a game- it was only a game*”.

⁸⁶ La traducción es nuestra. Texto en su idioma original: “*just numbers on forms*”.

325). De nuevo, se trata de una situación en la que los MNUs dicen querer promover la colaboración o el consenso y esto es lo que en efecto sucede en las simulaciones - aunque bien puede argumentarse que es lo que sucede en la vida real y los MNUs no hacen más que reproducirlo, como en el caso del lugar de las mujeres en la política (Coughlin, 2013)-. En cualquier caso, los organizadores de MNUs podrían plantear incentivos en las reglas del juego que promuevan la cooperación y la escucha de todas las voces en lugar de la dominación, la competencia o el conflicto. Volviendo a la situación señalada por Y. en cuanto a la “competencia voraz” y las “humillaciones”, lo cierto es que son infrecuentes, pero pueden estar siendo silenciadas por su naturaleza violenta y la pasión con la que los participantes más experimentados defienden los MNUs. Esta es, definitivamente, una cuestión que tanto los organizadores como los profesores acompañantes tendrán que monitorear para que los MNUs sean un ambiente seguro y amigable para todos los participantes.

Otros testimonios ingresados en el mencionado espacio libre “otra” que son dignos de mencionar son los siguientes: “*absurdamente exitista*”⁸⁷, “*aprendí muchísimo pero los estándares son irreales y llegan a frus[trarte] y angus[tiarte]*”, “*es un poco de todo pero nunca termina siendo algo malo, sino un rejunte de emociones que son parte de la experiencia*” y “*divertida y frustrante por igual*”. Aunque también se ingresaron afirmaciones como: “*el lugar donde más aprendí habilidades sociales, educativas, laborales*”, “*me ayudó a terminar de definir mi futuro*”, “*me cambió la vida, encontré mi vocación*”, “*me cambió la vida, vengo desde un lugar muy humilde (...) definitivamente cambia realidades*” y “*transformadora y habilitante*”. Una vez más, la tendencia general es a juzgar positivamente la experiencia pero, teniendo en cuenta que los encuestados son en su mayoría muy experimentados, estos podrían estar sobrevalorándola y ocultando otras experiencias más frustrantes, angustiantes o hasta violentas.

Antes de continuar con el resumen y las conclusiones de este capítulo, nos gustaría compartir la Tabla 5, con los autores que mencionaron las palabras usadas en la encuesta para describir la experiencia general.

Tabla 5. Autores por opción de palabra para definir la experiencia general en la encuesta.

⁸⁷ Véase: definición de “exitismo” en <https://dle.rae.es/exitismo>

Divertida	Saiya (2016), McIntosh (2001), Crossley-Frolick (2010), Lee y O’Leary (1971), Penhos (2014), West y Halvorson (2019)
Aburrida	Penhos (2014)
Productiva (en términos de aprendizajes)	McIntosh (2001), Giovanello y Kirk (2013), Crossley-Frolick (2010), West y Halvorson (2019), Lee y O’Leary (1971), Penhos (2014)
Inverosímil (muy alejada de la realidad)	Crossley-Frolick (2010), Kille (2002), Giovanello y Kirk (2013), Matzner y Herrenbrück (2016), Muldoon (1995), Penhos (2011), Obendorf y Randerson (2013), Williams (2019)
Desafiante	Furman (2019)
Frustrante	Lee y O’Leary (1971), Giovanello y Kirk (2013), Hazleton y Jacob (1983)

Fuente: elaboración propia.

5.5. Resumen y conclusiones del capítulo

En este capítulo abordamos la cuestión de quiénes, dónde y por qué participan en MNUs para estudiantes secundarios en Argentina, a partir de los resultados de la encuesta a 759 participantes y ex participantes. Dividimos el capítulo en tres apartados para una mejor organización de la información: por un lado, los datos relacionados con los participantes; por otro lado, los datos que tienen que ver con sus escuelas; y, por último, los referidos a los MNUs en los que participan o participaron. Comenzando por los participantes, este apartado lo dividimos -a su vez- en dos subapartados: el perfil demográfico y el perfil “modelista” de los participantes.

En cuanto a su perfil demográfico, encontramos que la mayoría de los encuestados reportaron ser de Buenos Aires o de Tucumán. De todas maneras, no podemos dejar de notar que estas proporciones pueden no ser un reflejo de la realidad sino más bien un efecto de la difusión de la encuesta. Asimismo, notamos que hay una muy baja presencia de participantes de la provincia de Corrientes cuando allí todos los años OAJNU organiza un MNU regional; aun así, solo hubo cuatro provincias que no fueron alcanzadas por la encuesta: Catamarca, La Rioja, San Luis y Santa Cruz.

El género con el que dijeron identificarse los y las encuestadas fue en su mayoría femenino, pero también encontramos que más mujeres que varones encontraron la experiencia “desafiante” y más varones que mujeres la encontraron “divertida”. Por su parte, la mayoría de los encuestados se encontraron comprendidos en el grupo etario entre los 20 y los 24 años; lo que significa que para la mayoría transcurrieron ya algunos

años desde que participaron en MNUs durante el colegio, de modo que podemos pensar que se encuentran lo suficientemente alejados de la experiencia como para evaluarla críticamente.

En cuanto al perfil “modelista” de los encuestados, allí agrupamos todo lo relacionado con la cantidad de MNUs a los que asistieron junto con su dedicación al estudio y sus razones para comenzar a participar. Al respecto, encontramos que la mayoría asistió a más de cinco MNUs. En el otro extremo se encuentran quienes participaron solo una vez -lo que podría deberse a la falta de tiempos o de recursos tanto como a la decisión de no volver, dadas sus edades-, aunque solo se trató del 15% de los encuestados.

El tiempo que los encuestados indicaron haber invertido en prepararse para participar en MNUs fue mayoritariamente media (entre 4 y 6 horas semanales) o baja (entre 1 y 3 horas semanales). También encontramos que la mayoría de las mujeres respondieron una inversión de tiempo media mientras que la mayoría de los varones, una baja. Asimismo, encontramos que, entre quienes asistieron a un solo MNU, la mayoría dijo haber tenido una dedicación baja mientras que, entre quienes asistieron a 5 o más MNUs, la mayoría respondió una dedicación media.

La razón elegida por una mayoría para comenzar a participar en MNUs fue la curiosidad en la propuesta seguida del interés en las temáticas trabajadas, de modo que podemos pensar que quienes llegan a los MNUs ya tienen, de alguna manera, intereses parecidos. No obstante, algunos encuestados ingresaron en el espacio libre algunas otras razones relacionadas con la admiración hacia estudiantes más grandes que participaban y también razones ligadas a no rendir una materia a cambio de participar o participar por pensar la experiencia como una vacación.

Avanzando con el segundo apartado, respecto a las escuelas, aquí consideramos el tipo de escuela a la que los encuestados dijeron asistir o haber asistido y la ayuda que creen haber recibido de sus profesores y directivos durante su participación. En cuanto a lo primero, encontramos que una abrumadora mayoría -casi el 74%- asistió a una escuela de gestión privada y, sumado a que la mayoría también financió su participación utilizando su propio dinero, nos preguntamos -de nuevo- si los MNUs podrían reunir solo a estudiantes muy parecidos entre sí. En esta dirección, discutimos los méritos de un MNU público y gratuito.

En cuanto a la ayuda de directivos y profesores, así como con los espacios de reflexión posteriores a la participación en un MNU ofrecidos por la escuela,

encontramos que las percepciones de los encuestados fueron bastante contrapuestas en tanto una mitad dijo haber recibido ayuda de sus profesores mientras que la otra, pensó que esta fue nula o insuficiente. Lo mismo sucedió con los espacios de reflexión: una mitad dijo que existieron y la otra mitad, que no existieron o que sucedieron solo a veces. En cualquier caso, notamos con preocupación que alrededor de la mitad de los encuestados no haya recibido ayuda o retroalimentación suficientes.

Por último, el apartado vinculado con los MNUs en los que participaron los y las encuestadas: por quiénes fueron organizados, qué países les tocó representar y su experiencia general participando en MNUs. Comenzando por los organizadores, la mayoría participó en MNUs organizados por Asociación Conciencia o bien por sus propias escuelas, aunque muchos también señalaron otras organizaciones que desconocíamos como Nexxos y Puentes Enteros. En cuanto a los países que les tocó representar, encontramos que a la mayoría les tocaron países dentro de Europa Occidental -las “potencias”- o América Latina, siendo Europa Oriental -que incluye a Rusia- la región menos representada. Entonces también discutimos los méritos de distintos mecanismos de asignación de países; por ejemplo, el sorteo, las personalidades o la experiencia de los participantes.

Finalmente, llegamos a la experiencia general de los participantes que encuestamos y que tuvieron que definir utilizando una sola palabra: la mayoría encontró que su experiencia fue “productiva” en términos de aprendizajes y, en su defecto, “divertida” o también “desafiante”. Sin embargo, recibimos algunos comentarios testimoniando la naturaleza competitiva e incluso a veces violenta en los debates que tenían lugar durante los MNUs en los que participaron; por eso también exploramos otros efectos controvertidos de los MNUs mencionados en la literatura. En el siguiente capítulo, presentaremos los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los encuestados creen haber desarrollado participando en MNUs.

CAPÍTULO 6

DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, VALORES Y ACTITUDES EN MNUs

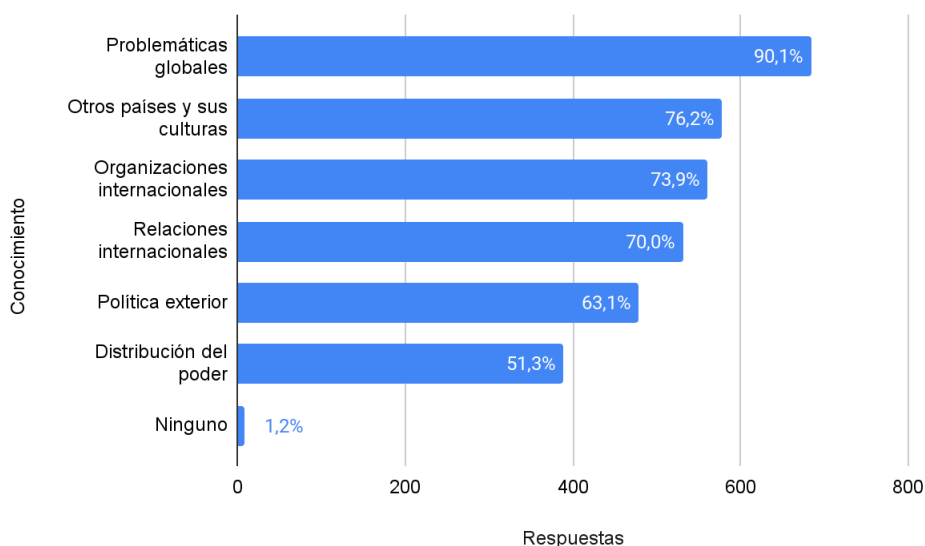
6.1. Introducción al capítulo

Continuando con el análisis y la discusión de los resultados de la encuesta, en el presente capítulo nos ocupamos de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los encuestados dijeron haber desarrollado participando en MNUs en la escuela secundaria. En este caso, los presentamos por separado y en cada caso comentamos *todos* los conocimientos, habilidades, valores y actitudes desarrollados para recién luego también comentar aquellos que fueron considerados los más importantes. El objetivo aquí es poder destacar lo común a través de provincias, organizaciones y similares.

6.2. Conocimientos desarrollados

Al ser consultados sobre los conocimientos que consideran haber desarrollado participando en MNUs, el 90,1% de los y las encuestadas respondió que desarrolló conocimientos sobre problemáticas o conflictos globales y regionales. La segunda opción más elegida -cabe aclarar que este ítem permitía elegir más de una- fue conocimientos sobre otros países y sus culturas con un 76,2%. La tercera más elegida, por su parte, fue conocimientos sobre el trabajo de y en organizaciones internacionales como la ONU con un 73,3%. Estas tres fueron las más elegidas, pero hay que señalar que todas las categorías obtuvieron más del 50% de las respuestas a excepción de la opción “ninguno”, que registró un 1,2%. No obstante, podemos señalar los conocimientos sobre la distribución del poder y los intereses nacionales como la categoría menos elegida por los encuestados. A esta última, además, le siguieron los conocimientos sobre la política exterior del/los países representados y sobre política internacional o relaciones internacionales -en ese orden- (véase: Gráfico 23).

Gráfico 23. Porcentajes de encuestados según los conocimientos que dijeron haber desarrollado participando en MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Podríamos decir que esta distribución tiene sentido debido a que, mientras los tres conocimientos adquiridos más seleccionados representan lo mínimo que hay que saber para participar en un MNU, los tres menos elegidos necesitarían de una exploración más extensa y profunda. Por un lado, el debate en el MNU gira en torno a una o más problemáticas de carácter global; de modo que lo mínimo que hay que conocer es el problema que se va a discutir (Mickolus, 1976). El debate también tiene reglas que son fundamentales para saber cómo y/o cuándo participar, además de que se penaliza su incumplimiento. Aquí estamos hablando del lenguaje, modalidades de debate y mecanismos de votación que son muy similares a los utilizados en la ONU (Matzner y Herrenbrück, 2016). En estos dos casos, cada organizador elabora una guía introductoria al tema a tratar, además de los reglamentos de dinámicas y procedimientos que hace llegar a todos los participantes a través de sus profesores.

Una vez asignados los países que cada grupo de estudiantes deberá representar en el MNU, lo que generalmente ocurre después de conocer los temas que se tratarán, los participantes deben investigar sobre aspectos generales de la historia, la cultura, el gobierno, las políticas y las alianzas de ese país (Giovanello, Kirk y Kromer, 2013; Phillips y Muldoon, 1996). Una forma de hacer esto es a través de las “fichas país” disponibles en Internet que resumen esos aspectos y son elaboradas por distintas

organizaciones -como el Banco Mundial⁸⁸-, revista o diarios -como *The Economist*⁸⁹- y gobiernos -como el de España⁹⁰-. O, también, como resulta más interesante para los participantes, contactar a la Embajada de ese país o su Misión Permanente en la ONU (Mickolous, 1976; Obendorf y Randerson, 2012); en Argentina, por ejemplo, la Embajada de Estados Unidos cuenta con un canal específico de comunicación para participantes en MNU⁹¹.

En cualquier caso, es otro de los conocimientos mínimos con los que debe contar un delegado para participar cómodamente en un MNU, incluso cuando no se alcanza un nivel más profundo de conocimiento sobre las políticas, los intereses y las relaciones de ese país en el plano internacional. Es dentro de esta última categoría que podríamos ubicar los conocimientos desarrollados en MNUs relacionados con la dinámica de la relaciones internacionales -en general y en problemas específicos- y los distintos factores políticos y económicos que las afectan (Mickolous, 1976; Lee y O'Leary, 1971). Lo mismo sucedería con los conocimientos relacionados con las posiciones y objetivos de política exterior del país representado, que no solo hay que conocer sino también desarrollar un personaje y propuestas consistentes con esas posiciones y objetivos para utilizarlos en el MNU (West y Halvorson, 2019). En cuanto a la distribución del poder y los intereses nacionales, incluiría conocer los problemas para hacer acuerdos, las cuestiones en las que el propio país u otros estarían dispuestos a ceder y su poder para bloquear o hacer pasar una propuesta (Mickolous, 1976; Chasek, 2005). En cualquier caso, se trataría de poner en contexto la información general obtenida en el párrafo anterior (Giovanello, Kirk y Kromer, 2013; McIntosh, 2001).

Estos últimos conocimientos, entonces, requerirían una investigación más extensa y profunda que los primeros tres por parte de los participantes. En Argentina, por los menos las grandes organizaciones no parecen proveer este tipo de información en sus guías y capacitaciones; de modo que el hecho de obtenerla queda sujeto a la voluntad de los participantes o la ayuda de sus profesores del colegio. Es cierto que mucho de lo mencionado en el párrafo anterior es lo que “cobra vida” en el MNU (Hazleton y Jacob, 1983), sobre todo lo relacionado con las dificultades en el proceso de toma de decisiones colectiva (Lee y O'Leary, 1971). Pero esto es siempre en la medida

⁸⁸ Véase, por ejemplo: ficha país de Argentina por el [Banco Mundial](#).

⁸⁹ Véase, por ejemplo: ficha país de Argentina por [The Economist](#).

⁹⁰ Véase, por ejemplo: ficha país de Argentina por el [gobierno de España](#).

⁹¹ Véase: [propuesta de la Embajada de Estados Unidos en Argentina](#) para participantes en MNUs.

en la que los participantes conozcan algo sobre las relaciones o los intereses actuales de su país y se comporten de forma acorde (Muldoon, 1995). De lo contrario, podrían producirse alianzas o acuerdos inverosímiles, lo mismo con las propuestas que se aprobarían. Aun así, puede que existan organizaciones o instituciones que prioricen una simulación más creativa en la que los participantes “estudien las situaciones pero luego tomen la postura que creen que su país debería tomar. De esta forma, nuevas soluciones pueden ser discutidas”⁹² (Mickolous, 1976: 173).

Es posible afirmar que los conocimientos que más aseguran desarrollar los participantes de MNU en Argentina son aquellos relacionados con problemáticas globales, organizaciones internacionales y otros países y sus culturas. A modo de ejemplo, algunos de los encuestados que pudimos entrevistar señalaron los conocimientos que desarrollaron respecto de sobre problemas o conflictos globales:

Yo no tenía muy en claro sobre el conflicto de Siria, por ejemplo, que me acuerdo que fue uno de los que vimos... había conflictos, guerras... que yo... no los veía en el colegio y temas de actualidad que yo no tenía ni idea... Entonces aprender sobre el conflicto en Siria (...) y también de situaciones que... no era algo que yo observaba en mi cotidiano. Por ejemplo, una me acuerdo que era sobre, em, teníamos un tópico específico que era (...) mutilación genital femenina. Eh, que bueno que uno sabe un poco pero tampoco... o sea, tenés una idea pero no tenés un panorama de lo que realmente es o... el último año que estuve pude estar en Consejo de Seguridad y... aprendí sobre las leyes de, de las armas... por ejemplo, los tratados... Entonces... yo no sabía (...) lo que era un arma biológica (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

También sobre organizaciones internacionales:

Entendés también un poco la dinámica... nadie va a entender cómo funciona la ONU porque, no, igual no tenemos idea cómo funciona Naciones Unidas porque... digo, esta es la pantalla de Naciones Unidas... debe haber un montón de chanchullos detrás de todo eso pero... entendés un poco, no, también cómo formalmente funciona... el tema (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires).

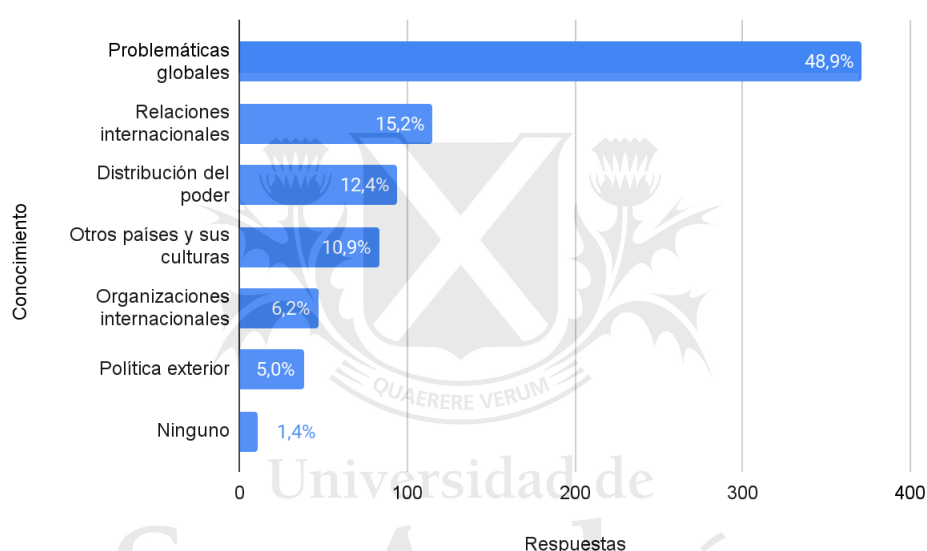
Y finalmente, sobre otros países y sus culturas o realidades:

Después en la facultad de Ingeniería... Como que mi cabeza, eh... no por hacerme ni el agrandado ni nada si... ya te digo... Soy súper mega ignorante, pero eh... sí notaba que tenía yo como ese puntito tal vez social o de conocer más de otros países... no sé... sus realidades, eh... más que otros compañeros [de la facultad] (Entrevista N°2: G., masc., 30 años, Santa Fe).

⁹² La traducción es nuestra. Texto en su lengua original: “study the situations but then take the position which they feel their nation should be taking. In this way new solutions to issues can be discussed”.

Asimismo, en este apartado, buscamos dar cuenta de cuáles de esos conocimientos que afirmaron haber desarrollado participando en MNU consideraron como el más importante. En este caso, y siguiendo la tendencia del gráfico anterior, la mayoría de los encuestados -un 48,9%- respondió que el conocimiento sobre problemáticas o conflictos globales y regionales fue el más importante. No obstante, en segundo y tercer lugar se encuentran los conocimientos sobre las relaciones internacionales y sobre la distribución del poder (véase: Gráfico 24).

Gráfico 24. Porcentaje de encuestados según el conocimiento desarrollado participando en MNU considerado como el más importante.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU en Argentina.

De este modo, mientras que estos conocimientos fueron dos de los menos elegidos cuando la pregunta fue sobre todos los conocimientos desarrollados en MNU, esos mismos fueron dos de los más elegidos en cuanto a los conocimientos más importantes -aunque en proporciones bastante menores-. En estos casos, el 15,2% y el 12,4% de los participantes los seleccionaron como el conocimiento más importante. En cambio, para los otros países y sus culturas y para las organizaciones internacionales -dos de las anteriores más elegidas- el porcentaje es 10,9% y 6,2% respectivamente. Aquí podemos pensar que la explicación tiene que ver con la utilidad percibida de estos conocimientos: por ejemplo, en el caso del trabajo de y en organizaciones internacionales, se trata de un conocimiento que difícilmente podrán volver a usar a excepción de en otros MNU o experiencias participativas con reglas similares. Algo

parecido puede plantearse respecto de los conocimientos sobre otros países y sus culturas o de la política exterior de los países representados. Mientras tanto, ver como “cobran vida” e interactúan los diferentes países y sus intereses puede haber sido una percepción muy valiosa sobre cómo funciona el mundo (Lee y O’Leary, 1971). Sin embargo, esto excede a los propósitos de esta tesina y se necesitarán más investigaciones para determinarlo con exactitud.

Antes de continuar con las habilidades desarrolladas, nos gustaría compartir la Tabla 6, con los autores que mencionaron los conocimientos que pusimos a prueba en esta encuesta.

Tabla 6. Autores por opción de conocimiento desarrollado en la encuesta.

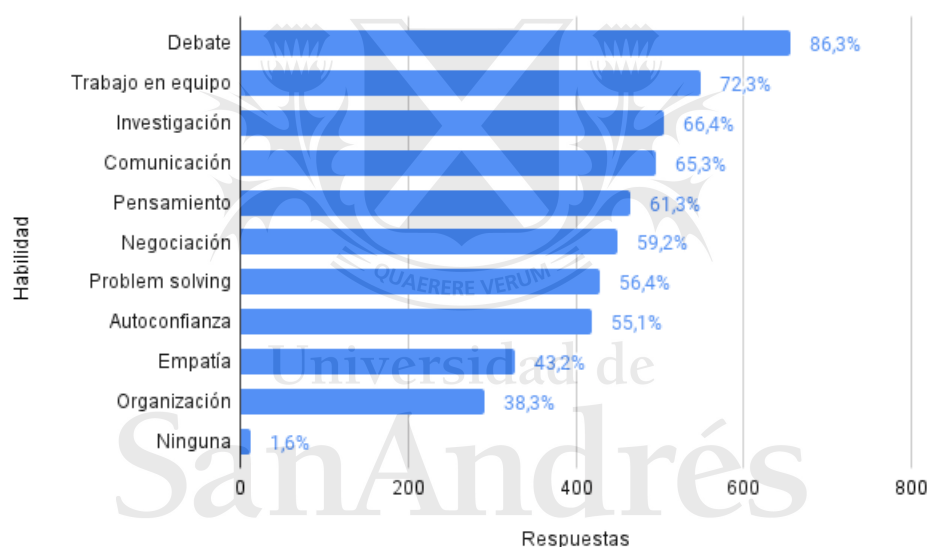
Sobre el trabajo de y en organizaciones internacionales como ONU	Lee y O’Leary (1971), Weatherby y Huff (1979), Chasek (2005), Hazleton y Jacob (1983), Hazleton y Mahurin (1986), Matzner y Herrenbrück (2016), McIntosh (2001), Mickolus (1976), Engel, Pallas y Lambert (2017), Muldoon (1995), Giovanello, Kirk y Kromer (2013), Obendorf y Randerson (2012), Williams (2015), Kalaf-Hughes y Mills (2016)
Sobre problemáticas o conflictos globales y regionales	Levy (2018), Saiya (2016), Obendorf y Randerson (2012), West y Halvorson (2019), Phillips y Muldoon (1996), Muldoon (1995) Obendorf y Randerson (2013), Engel, Pallas y Lambert (2017), Mickolus (1976), Matzner y Herrenbrück (2016), Hazleton y Jacob (1983), Kirkwood-Tucker (2004), Hall (2015), Crossley-Frolick (2010), Bastaki (2017), Ripley, Carter y Grove (2009)
Sobre otros países y sus culturas	Weatherby y Huff (1979), Bastaki (2017), Levintova <i>et al</i> (2011), Phillips y Muldoon (1996), Penhos (2011), Williams (2019), Obendorf y Randerson (2012), Giovanello, Kirk y Kromer (2013)
Sobre política internacional o relaciones internacionales	Weatherby y Huff (1979), Saiya (2016), Obendorf y Randerson (2012) Giovanello, Kirk y Kromer (2013), West y Halvorson (2019) Penhos (2011), Phillips y Muldoon (1996), Muldoon (1995), McIntosh (2001), Bradberry y De Maio (2019), Hazleton y Mahurin (1986), Hazleton y Jacob (1983), Levintova et al (2011), Ripley, Carter y Grove (2009)
Sobre la política exterior del/los países representados	
Sobre la distribución del poder y los intereses nacionales	Bastaki (2017), Chasek (2005), Crossley-Frolick (2010), Matzner y Herrenbrück (2016), Obendorf y Randerson (2013), West y Halvorson (2019), Saiya (2016)

Fuente: elaboración propia.

6.3. Habilidades desarrolladas

En cuanto a las habilidades que declaran haber desarrollado en MNUs, la más señalada por los y las encuestadas fueron el debate, con un 86,3%; seguida del trabajo en equipo, con el 72,3%, y la investigación, con el 66,4%-. Las habilidades menos elegidas por los participantes fueron “organización y la administración del tiempo” y “empatía y toma de perspectiva” que obtuvieron 38,3% y 42,2% de respuestas respectivamente. En el medio se encuentran algunas de las habilidades más destacadas por los autores -generalmente educadores- en la literatura sobre MNUs como la comunicación -con 65,3%-, la negociación -con 59,2%- y el pensamiento crítico -con 61,3%- (véase: Gráfico 25).

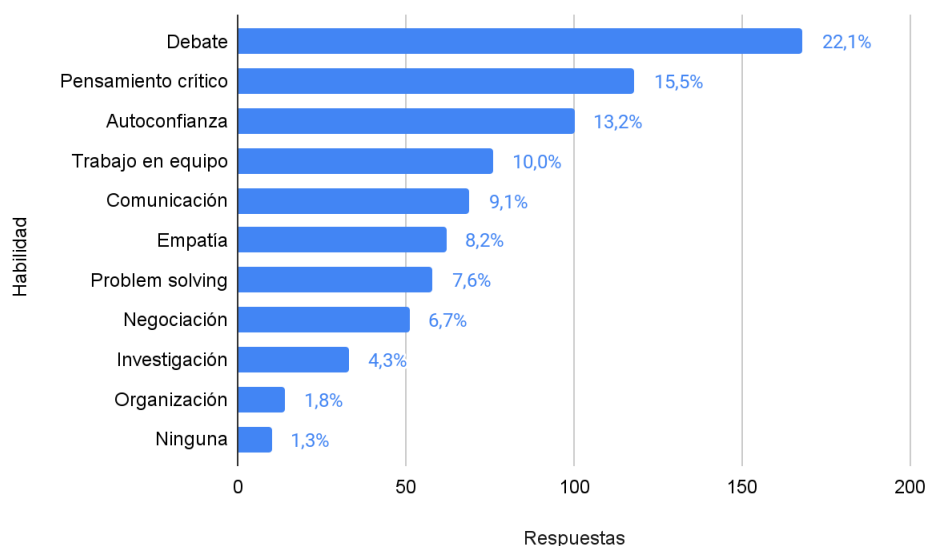
Gráfico 25. Porcentaje de encuestados según las habilidades que dijeron haber desarrollado participando en MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Mientras tanto, y de forma similar a lo ocurrido con los conocimientos, las habilidades desarrolladas señaladas como las más importantes fueron también el debate (22,1%) pero esta vez seguido del pensamiento crítico (15,5%) y la autoconfianza (13,2%). Organización -con 1,8%-, investigación -con 4,3%- y negociación -con 6,7%-, fueron las menos elegidas (véase: Gráfico 26).

Gráfico 26. Participantes encuestados según la habilidad desarrollada participando en MNUs considerada como la más importante.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Comencemos por dedicarle unas líneas recordando el lugar de las habilidades en la literatura sobre MNUs que, como ya dijimos, está en su mayoría escrita por los mismos educadores que los llevan a cabo. En este sentido, hay pocos registros de estudios que pregunten a los participantes por las habilidades desarrolladas como en este trabajo, sino que aparecen como objetivos educativos, beneficios percibidos y algunos testimonios de los estudiantes. De todas formas, las habilidades son señaladas por los autores en todos los 40 trabajos que reseñamos para esta tesina; aunque algunas veces aparecen como un “plus” y otras veces como contenido. Un buen ejemplo sería la habilidad de negociar, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudios ponen el foco en estudiantes universitarios de las carreras de RRII o Ciencia Políticas. Allí aprender a negociar es tanto una cosa, un “plus” de la actividad (véase, por ejemplo: Hazleton y Jacob, 1983; Ripley, Carter y Grove, 2009), como la otra: un contenido de la carrera (véase, por ejemplo: Crossley-Frolick, 2010; Saiya, 2016).

Volviendo a la encuesta, el debate -que fue tanto la habilidad que más estudiantes afirmaron haber desarrollado como la señalada como la más importante entre las opciones- solo fue mencionado en doce de los estudios que reseñamos, quedando en el quinto lugar entre las demás habilidades (10 en total). No obstante, debatir -en sus diversas modalidades- es lo que más se hace en los MNUs en Argentina. Primero, cada delegación o equipo de estudiantes lee un discurso con la posición y

propuestas de su país en torno al tema en cuestión mientras que las demás delegaciones o países le hacen preguntas. Otra modalidad de debate es lo que se conoce como *caucus* en el que los estudiantes pueden tomar la palabra para hacer comentarios libres dirigidos o no a las demás delegaciones, lo que dura por un periodo corto de tiempo entre los discursos. Todo ello se conoce como “debate en general” sobre el tema a tratar y, luego del espacio de negociación y redacción de Proyectos de Resolución, comienza el “debate en particular” sobre los distintos proyectos presentados para elegir uno de ellos que se convierta en Resolución.

El espacio de negociación, por su parte, deja de ser un ejercicio de preguntas y respuestas para pasar a ser uno de consolidación de alianzas y formación de acuerdos sobre las mejores soluciones para la problemática en cuestión. Sin embargo, si el MNU dura dos días completos, es probable que solo se le dedique la mañana del segundo día; de modo que tiene sentido que la habilidad que más participantes dijeron haber desarrollado sea el debate. La habilidad de negociar fue mencionada en 16 de los estudios que reseñamos -quedando así tercera entre las demás- y, si bien casi un 59,2% de los encuestados esta tesina dijo haberla desarrollado, solo alrededor de un 6,7% la eligió luego como la más importante -quedando, además, en los últimos tres lugares-. Hacia el final de este capítulo diremos más sobre nuestra preocupación por el tipo de debate que tiene lugar en los MNUs y en relación con la necesidad de debatir para después poder llegar a un acuerdo entre las partes involucradas, es decir, negociar.

La segunda habilidad que más aseguraron haber desarrollado los encuestados fue el trabajo en equipo, que solo aparece en ocho de los estudios que reseñamos y queda así en el séptimo lugar entre las demás. Esta habilidad vuelve a caer en la pregunta sobre la habilidad desarrollada más importante con solo un 10% de encuestados que la eligieron, aun cuando el 72,3% afirmó haberla desarrollado. De nuevo, trabajar en equipo es una de las cosas que más hacen los estudiantes antes y durante el MNU debido a que se participa en equipos que se dividen en las distintas comisiones pero igualmente sus discursos tienen que estar coordinados. Además, casi siempre son dos los compañeros de una misma delegación que van a cada comisión y trabajan juntos; de modo que este “trabajo en equipo” posiblemente haga más referencia al interior de la propia delegación y no tanto al trabajo con las demás delegaciones.

Con la tercera habilidad más señalada, la investigación, sucede lo mismo que con las anteriores: pasa a ser la segunda menos seleccionada como la habilidad más importante y con solo alrededor de un 4,3% que la seleccionó en esta categoría. En

cuanto a los estudios que reseñamos, la habilidad de investigar aparece en 18 de ellos, quedando en el segundo lugar entre las demás. Con todo, podemos empezar a ver un patrón de desfase entre las habilidades que más participantes creen haber desarrollado y las que señalaron como las que consideran más importantes -incluso también con los conocimientos del apartado anterior-. ¿Podrá estar haciendo falta un mayor énfasis de los organizadores o de los profesores acompañantes en el desarrollo de habilidades que son trabajadas en los MNUs y que los estudiantes consideran más importantes, como la autoconfianza o el pensamiento crítico?

En cuanto a otras habilidades, cabe mencionar los casos de la comunicación y la empatía. El primer caso, el de la comunicación, llama la atención porque -a pesar de ocupar puestos similares tanto en la pregunta en ambas preguntas de la encuesta, el cuarto en todas las habilidades desarrolladas y el quinto en la más importante- es la habilidad más mencionada entre los estudios que reseñamos, apareciendo en veinte de ellos. Es una habilidad bastante amplia: comunicación a secas (véase, por ejemplo: Coughlin, 2013), comunicación oral (véase, por ejemplo: Crossley-Frolick, 2010), escritura (véase, por ejemplo: Hazleton y Jacob, 1983) hablar en público (véase, por ejemplo: Bradberry y De Maio, 2019) e incluso pensar bajo presión (véase, por ejemplo: Engel, Pallas y Lambert, 2017).

Como el debate -y quizás todavía más-, la comunicación es una habilidad que está presente en todos los momentos o aspectos de un MNU, tanto que sorprende que no tenga tanto protagonismo para los propios participantes. No obstante, hubo repetidas menciones a la habilidad de hablar en público entre los encuestados que pudimos entrevistar e incluso en los espacios libres dentro de la encuesta que abordaremos en el siguiente capítulo. Esto nos lleva a pensar que quizás los encuestados no reconocieron la habilidad de hablar en público dentro de la opción “comunicación”. Veamos, por ejemplo, los testimonios de S., C. y G. respecto de la habilidad hablar en público que creen haber desarrollado en MNUs y cómo:

Quieras o no la oralidad es parte de nuestras vidas y en la facultad... y en cualquier carrera que elijas siempre en algún momento vas a tener que hablar con alguien y frente a alguien entonces está muy bueno (Entrevista N°: S., fem., 19 años, La Pampa).

Para hablar concretamente de herramientas... no para... no sé... no sé si para el ámbito profesional te de herramientas pero para la vida sí... como que... te parás y hablas adelante de un montón de personas... (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires).

Si rescato algo que lo he usado... eh... luego, eh, ya en mi vida adulta... cuando te toca hablar frente a un grupo de gente dando una presentación... de un trabajo práctico, ponele... una cosita, así, más chica (Entrevista N°2: G. masc., Santa Fe).

El segundo caso es el de la empatía, que fue la segunda habilidad que menos encuestados testimoniaron haber desarrollado. Si bien la habilidad de empatizar o tomar perspectiva también es una de las habilidades menos mencionadas en los estudios que reseñamos -con siete menciones y quedando así octava entre las demás-, podemos pensar que es una de las operaciones que el MNU realiza por defecto. Esto es, desde el momento en el que los participantes se ponen en la piel de diplomáticos de uno u otro país que no es el suyo propio (Penhos, 2014) cuyas ideas sobre lo que está bien o mal muchas veces tampoco coinciden con las propias (West y Halvorson, 2019) y que, sin embargo, tienen que defender como si lo fueran. Aun así, solo el 42,7% de los encuestados afirmó haber desarrollado la habilidad de empatizar y solo el 8,2% la eligió como la habilidad desarrollada más importante. Aquí las preguntas que quedan son las siguientes: ¿los participantes de MNUs en Argentina logran empatizar con los países que representan? ¿Por cuánto tiempo? ¿O la representación solo acentúa las diferencias entre lo que piensa uno y lo que piensan los demás?

Antes de continuar con las habilidades desarrolladas, nos gustaría compartir la Tabla 7, con los autores que mencionaron las habilidades que pusimos a prueba en esta encuesta.

Tabla 7. Autores por opción de habilidad desarrollada en la encuesta.

Negociación	Levy (2018), Saiya (2016), Williams (2019), Obendorf y Randerson (2012), West y Halvorson (2019), Phillips y Muldoon (1996), Obendorf y Randerson (2013), Engel, Pallas y Lambert (2017), McIntosh (2001), Hazleton y Mahurin (1986), Hazleton y Jacob (1983), Crossley-Frolick (2010), Bradberry y De Maio (2019), Bastaki (2017), Márquez Duarte (2019), Ripley, Carter y Grove (2009)
Trabajo en equipo	Hammond y Albert (2019), Márquez Duarte (2019), Bradberry y De Maio (2019), Kille (2002), Engel, Pallas y Lambert (2017), Phillips y Muldoon (1996), Obendorf y Randerson (2013), Levy (2018)
Organización y administración del tiempo	Ripley, Carter y Grove (2009), Hazleton y Mahurin (1986), Márquez Duarte (2019), Hammond y Albert (2019)
Resolución de problemas	Hammond y Albert (2019), Kille (2002), Kirkwood-Tucker (2004), Mickolus (1976), Engel, Pallas y Lambert (2017), Obendorf y Randerson (2013), Phillips y Muldoon (1996), West y Halvorson (2019), Obendorf y Randerson (2012), Williams (2019), Saiya (2016)

Debate	Bradberry y De Maio (2019), Márquez Duarte (2019), Weatherby y Huff (1979), Crossley-Frolick (2010), Hall (2015), Kirkwood-Tucker (2004), Hazleton y Jacob (1983), Hazleton y Mahurin (1986), McCartney (2006), Obendorf y Randerson (2013), Obendorf y Randerson (2012), Weatherby y Huff (1979)
Investigación	Levy (2018), Weatherby y Huff (1979), Obendorf y Randerson (2012), Giovanello, Kirk y Kromer (2013), Phillips y Muldoon (1996), Obendorf y Randerson (2013), Muldoon (1995), Engel, Pallas y Lambert (2017), Mickolus (1976), McCartney (2006), Ripley, Carter y Grove (2009), Johnson (1988), Hazleton y Jacob (1983), Hall (2015), Crossley-Frolick (2010), Bradberry y De Maio (2019), Márquez Duarte (2019), Weatherby y Huff (1979)
Pensamiento crítico y analítico	Hammond y Albert (2019), Weatherby y Huff (1979), Bastaki (2017), Kille (2002), Shaw y Switky (2018), McCartney (2006), Obendorf y Randerson (2013), West y Halvorson (2019), Obendorf y Randerson (2012), Williams (2019), Saiya (2016), Weatherby y Huff (1979)
Autoconfianza	Márquez Duarte (2019), Bradberry y De Maio (2019), Hazleton y Mahurin (1986), Engel, Pallas y Lambert (2017), Obendorf y Randerson (2013), Williams (2019)
Comunicación	Weatherby y Huff (1979), Williams (2019), Obendorf y Randerson (2012), Obendorf y Randerson (2013), Giovanello, Kirk y Kromer (2013), Penhos (2011), Phillips y Muldoon (1996), Engel, Pallas y Lambert (2017), McCartney (2006), Hazleton y Mahurin (1986), Hazleton y Jacob (1983), Hall (2015), Crossley-Frolick (2010), Bradberry y De Maio (2019), Bastaki (2017), Márquez Duarte (2019), Hammond y Albert (2019), Ripley, Carter y Grove (2009)
Empatía y toma de perspectiva	Márquez Duarte (2019), Bastaki (2017), Penhos (2006), West y Halvorson (2019), Obendorf y Randerson (2012), Williams (2019), Levy (2018)

Fuente: elaboración propia.

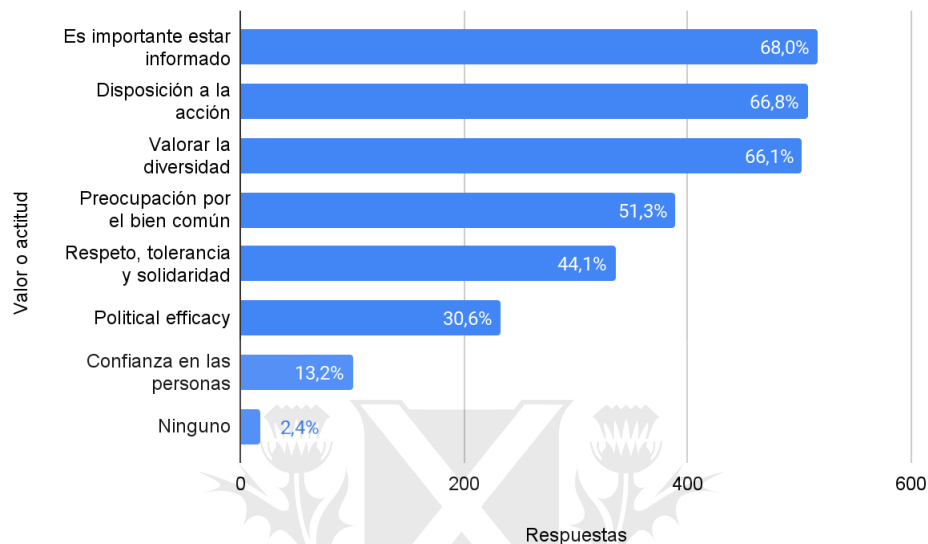
6.4. Valores y actitudes desarrolladas

Los valores y/o actitudes que más encuestados dijeron haber desarrollado en MNUs fueron, en primer lugar, el creer que es importante estar informado -con el 68% de respuestas-; seguido de estar dispuesto a actuar, participar o tomar la iniciativa (66,8%) y valorar la diversidad de ideas, valores y culturas -con el 66,1% de respuestas. Entre los valores y/o actitudes que menos creyeron haber desarrollado se encuentran, primero, la confianza en las personas y en las instituciones (13,2%). A esta última le sigue la creencia de que las acciones individuales de las personas pueden cambiar las cosas -o lo que se conoce como *political efficacy*⁹³ (Levy, 2018)- con el 30,6% de

⁹³ Eficacia política.

respuestas; y en tercer lugar se encuentra el respeto, la tolerancia y la solidaridad con el 44,1% (véase: Gráfico 27).

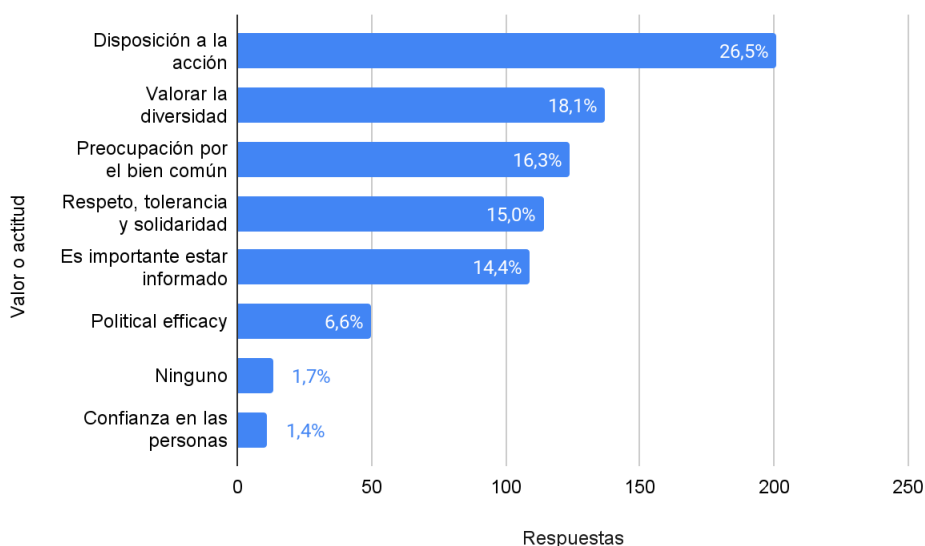
Gráfico 27. Porcentaje de encuestados según los valores o actitudes que dijeron haber desarrollado participando en MNU.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU en Argentina.

De manera similar a como ocurrió con los conocimientos y las habilidades, el valor/actitud que más personas afirmaron haber desarrollado -este es, la importancia de estar informado- pasó a ocupar el quinto lugar entre los valores/actitudes considerados más importantes (véase: Gráfico 28).

Gráfico 28. Porcentaje de encuestados según el valor o la actitud desarrollada MNU considerada como la más importante.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU en Argentina.

En ese caso, solo el 14,4% de los encuestados la volvió a elegir como la más importante. En el segundo y tercer puesto de los valores/actitudes más importantes se encuentran valorar la diversidad y la preocupación por el bien común, pero solo la primera se encontraba entre las tres más desarrolladas.

Comenzando por los valores y/o actitudes que menos encuestados indicaron haber desarrollado pero que tampoco volvieron a elegir como más importantes, se encuentran: la creencia de que las acciones individuales pueden cambiar las cosas y la confianza en las personas o las instituciones. La opción de la confianza estuvo influenciada por el trabajo de Lee y O'Leary (1971) que midió la confianza en las personas de los participantes en MNU utilizando una escala hecha de diez afirmaciones sobre la naturaleza humana, de modo tal que:

Los individuos que puntúan alto en esta escala (...) piensan que las personas son buenas y amables, que la mayoría de la gente va a esforzarse por ayudar a otros, que la mayoría de los gobernantes están genuinamente interesados en los problemas del ciudadano común, que estar en una situación de poder saca lo mejor de los hombres, etcétera. Los individuos que puntúan bajo, en cambio, están en desacuerdo con tales ideas- es más probable que estos sean desconfiados o escépticos acerca de las personas y no se hagan ilusiones idealistas sobre ellos⁹⁴ (p. 336).

⁹⁴ La traducción es nuestra. Texto en su idioma original: "Individuals who score high on this measure have the [...] view that people are good and kind, that most people will go out of their way to help someone else, that most government officials are really interested in the problems of the average man, that being put into positions of power

Lo más interesante fue que los autores encontraron que:

A los participantes muy involucrados emocionalmente con el ideal de que las personas son benevolentes les afectó mucho la desconfianza, las mentiras y el uso generalizado del engaño y la manipulación, los complotos y las conspiraciones, y otros tipos de inmoralidad que observaron durante el juego. En reacción a lo anterior, estos estudiantes se volvieron menos convencidos acerca de la posibilidad de solucionar los problemas globales a través de la negociación y la cooperación internacional. Los más escépticos, en cambio, terminaron el juego (...) sin sorprenderse de la falta de moralidad en las relaciones internacionales que tan claramente puso en evidencia la simulación y no cayeron en un retraimiento pesimista⁹⁵ (p. 336).

Lo que los autores *no* encontraron fueron cambios en las respectivas escalas de los estudiantes a partir de la simulación, de modo que quienes puntuaron bajo siguieron puntuando bajo después del MNU y los que puntuaron alto también siguieron haciéndolo. Teniendo en cuenta estos resultados, quisimos incluir una categoría relacionada con la confianza en las personas y en las instituciones entre los valores o actitudes desarrolladas en MNUs e indagar sobre la percepción de los participantes argentinos al respecto. Como ya adelantamos, solo un 13,2% consideró haberla desarrollado a partir de su participación en MNUs y solo el 1,4% la eligió como la más importante; sin embargo, es imposible saber el nivel de confianza que tenían antes del MNU y si su participación reforzó esa creencia o no. De todas formas, una primera aproximación a esta cuestión surgió de una de las participantes que entrevistamos, S., que señaló que, si bien para ella “*es parte de la experiencia de ONU encontrarte con eso*” (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa), a una amiga suya le pasó que

(...) fue y lo detestó. Me dijo “yo... sentí que estaba mintiendo y que estaba cubriendo toda la porquería de toda esta gente, de todos estos países y no me gusta que les enseñen a los chicos a mentir” (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

En cuanto a la creencia de que las acciones individuales de las personas pueden cambiar las cosas, llama la atención que se encuentre entre las que menos estudiantes afirmaron haber desarrollado y considerar más importante, mientras que la disposición a

brings out the best in men, and so on. Low scorers, on the other hand, disagree with such notions- they are more likely to be distrustful or suspiciously skeptical about people and harbor no idealistic illusions about them”.

⁹⁵ La traducción es nuestra. Texto en su idioma original: “*players with a strong emotional investment in the idealistic belief that people are kind, good, and benevolent were strongly affected by the mistrust, the lying, the widespread use of deception and manipulation, the plots and conspiracies, and the other kinds of immorality that they witnessed during the game. In reaction to all this, these students became less hopeful about the possibility that the world’s problems can be solved by means of negotiation and international cooperation. The more skeptical low scorers, on the other hand, came away from the game [...] evidently not as shocked by the lack of morality in international relations brought out so vividly by the simulation [and] did not fall into a pattern of pessimistic retreatism”.*

la acción se encontró entre las más desarrolladas -en el segundo lugar- y fue considerada como la más importante. De alguna manera, estos resultados sugieren que estos participantes estarían dispuestos a tomar la iniciativa frente alguna situación o problemática pero no creen que sus acciones individuales puedan cambiar el estado de las cosas. En efecto, de las 201 personas que seleccionaron la disposición a la acción como la actitud más importante, solo 18 dijeron haber desarrollado la creencia de que las acciones individuales pueden cambiar las cosas. De todas maneras, de nuevo, no es posible asegurar si se trata de una creencia que tenían desde antes o desarrollaron en otro lugar en vez de simplemente no contar con ella.

Otra cuestión interesante que puede observarse en las respuestas a estas dos preguntas tiene que ver con las opciones “valorar la diversidad” y “respeto, tolerancia, solidaridad”; a pesar de que ninguna quedó muy alejada de la otra en cantidades de respuestas -“valorar la diversidad” siempre por delante-. Por ejemplo, solo 27 de los 114 encuestados que eligieron la categoría que contiene la tolerancia como el valor o actitud desarrollada más importante habían seleccionado también la opción de la diversidad en la pregunta anterior. A esto se le suma que la habilidad de empatizar y tomar perspectiva fue una de las menos desarrolladas y la que solo un 8,2% consideró como la más importante; de modo que surge la pregunta entre las diferencias que puede haber entre empatizar, valorar y tolerar lo diferente.

En principio, valorar las diferencias es una posición superadora de la tolerancia por tanto se entiende que la diversidad “otorga un valor especial y único a cada comunidad [...] y enriquece el desarrollo y el aprendizaje colectivos” (Cahn, Lucas, Cortelletti, y Valeriano, 2021: 46). De modo que la tolerancia quizás esté más relacionada con el respeto distante de las diferencias antes que creer que son especialmente valiosas. La empatía es más difícil de definir por tener varias dimensiones -perceptiva, cognitiva, emocional, comportamental- pero en general hace referencia a la habilidad para comprender lo que piensa, siente o hace un otro con diferentes grados de profundidad (Olivera, Braun y Roussos, 2011).

Con estas definiciones, podemos llegar a pensar que a partir de su participación en MNUs los encuestados tienden a creer que la diversidad es valiosa (66,1%) pero tienen un poco más de dificultades para empatizar (43,2%) -quizás sobre todo con los países y posturas que representan (West y Halvorson, 2019)- mientras que muchos también se quedan con el respeto y/o la tolerancia distantes (44,1%). De todas formas y una vez más, es imposible establecerlo con precisión solo a partir de estos resultados; de

modo que amerita indagaciones más profundas, como las que llevó a cabo Penhos (2011) con 56 estudiantes universitarios argentinos en la ciudad de Quilmes.

En este caso, al ser consultados sobre si lograron identificarse con el país que les tocó representar el 57% respondió “totalmente” y 39% “parcialmente”. También fueron consultados sobre lo que piensan acerca de los países representados antes del MNU y el 55% contestó “muy cercano a lo que pienso actualmente” mientras que un 20% señaló “totalmente alejado de lo que pienso actualmente”. Ahora bien, cabe resaltar dos cosas: la primera es que creemos que “identificarse” es distinto a empatizar; de hecho, creemos que identificarse implica estar de acuerdo con lo representado y no *comprensión*, que sería posible incluso si no hay acuerdo. En cuanto a la segunda pregunta, no es posible saber en qué dirección cambiaron los pensamientos de los estudiantes -si su opinión ahora es más positiva o más negativa-. De todas maneras, estos porcentajes son un avance en el sentido de conocer cuánto dura el “efecto ONU”, es decir, la empatía o la identificación con los otros a los que se debe representar en el MNU. En palabras de uno de los participantes que encuestamos, G., “*son culturas distintas, hay que masticarlas y hacerlas tuyas porque después lo tenés que... al menos para hacer un relativamente buen trabajo tenés que ponerte la camiseta, digamos, del país que te tocó representar*” (Entrevista N°2: G., masc., 30 años, Santa Fe).

En la presente investigación, además, se mencionó durante una de las entrevistas a personas que también se encontraban más abiertas respecto de sus propias ideas -y no solo en cuanto a lo que pensaban de los países representados- a partir de su participación en MNUs:

(...) entre mis compañeros había ideas muy retrógradas, no había ideas muy progresistas. Era escuchar a pibes de 16 años diciendo cosas... feas. O sea, muy... muy retrógradas en cuanto a política... por lo menos en cuanto a lo que yo pienso en política. Em... [Y cambiaba algo... ¿notabas algún cambio después de participar en MNUs?] No, pero creo que sí esas personas estaban más abiertas al diálogo... a pesar de sus ideas que otras personas que conocía con esas mismas ideas que no estaban abiertas al diálogo y que era más solo un ataque (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

Con todo, llegando al final del capítulo, debemos señalar que a través de conocimientos habilidades, valores y actitudes hubo alrededor de un 1 o 2% de los encuestados que seleccionaron las opciones “ninguno” o “ninguna”: en valores/actitudes fue el 2,4% mientras que en habilidades fue el 1,6% y en conocimientos el 1,2%. De la misma manera, hubo porcentajes similares que dedicó cero horas al estudio (1,8%) y consideró la experiencia frustrante (1,3%) o aburrida (1,1%). De este modo, podemos

ver que hay un núcleo duro de estudiantes que participaron en MNUs pero que se llevaron poco y nada de la experiencia, por alguna razón que podría ir desde no haberse preparado hasta haber sido obligados a participar, haberse encontrado un debate o competencia “voraz” -en palabras de uno de los encuestados- o que simplemente no sea su tipo preferido de actividad. En cualquier caso, quedará para futuros investigadores indagar sobre si hay un denominador común en este tipo de experiencias aburridas, frustrantes o improductivas en términos de aprendizajes.

Antes de continuar con la contribución de los diferentes momentos/aspectos de un MNU, nos gustaría compartir la Tabla 8, con los autores que mencionaron los valores y actitudes que pusimos a prueba en esta encuesta.

Tabla 8. Autores por opción de valor o actitud desarrollada en la encuesta.

Preocupación y responsabilidad por el bien común	Levy (2018), West y Halvorson (2019), Bastaki (2017)
Crear que es importante estar informado	Levintova et al (2011), Bastaki (2017)
Confianza en las personas y las instituciones	Lee y O’Leary (1971), Hazleton y Mahurin (1986)
Respeto, tolerancia, solidaridad	Bastaki (2017), Williams (2019), Weatherby y Huff (1979)
Valorar la diversidad de ideas, valores y culturas	Weatherby y Huff (1979), Obendorf y Randerson (2012), Mickolus (1976), Levintova et al (2011), Bastaki (2017)
Crear que las acciones individuales pueden cambiar las cosas	Lee y O’Leary (1971), Bastaki (2017), Levintova et al (2011), Levy (2018)
Disposición a actuar; a participar y tomar la iniciativa	Bastaki (2017), Penhos (2006), McCartney (2006), Levy (2018)

Fuente: elaboración propia.

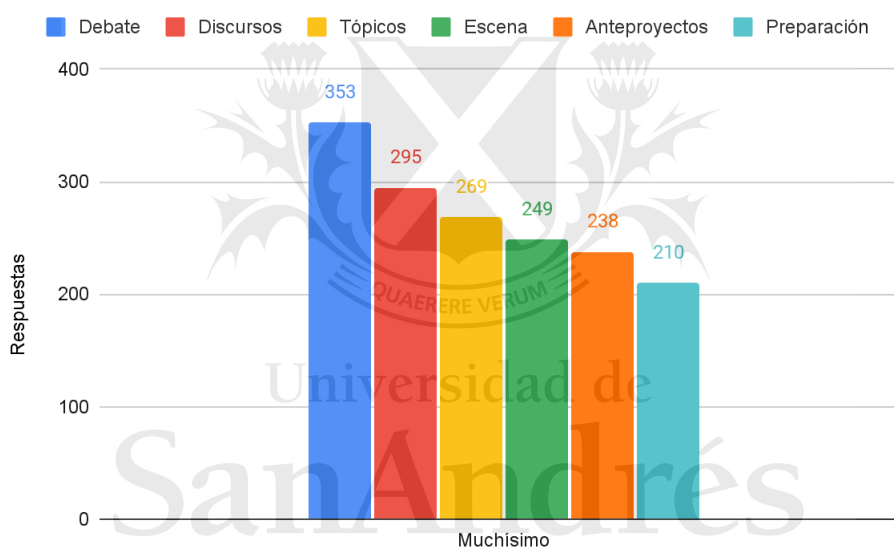
6.5. Contribución de los diferentes momentos/aspectos de un MNU

Uno de los objetivos de esta tesina es indagar sobre aquellos aspectos de los MNUs a los que los estudiantes más le atribuyen el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y/o actitudes. Para poder hacerlo, solicitamos a los y las encuestadas que califiquen en una escala del uno (poquísimo) al cinco (muchísimo) la contribución de seis diferentes aspectos o momentos de la participación en un MNU.

Los momentos/aspectos elegidos fueron (1) la preparación, el estudio o la investigación previa (2) la redacción de discursos y/o documentos de posición (3) la puesta en escena, actuación y trajes (4) los tópicos o temas a tratar en el MNU (5) el debate y la negociación con otros participantes y (6) la redacción de proyectos de resolución.

Lo que encontramos fue que el momento calificado más veces con “muchísimo” fue el del debate y la negociación; seguido de la redacción de discursos y los tópicos a tratar, en ese orden. El momento de la preparación, por su parte, fue el que menos encuestados puntuaron con la mayor calificación (véase: Gráfico 29).

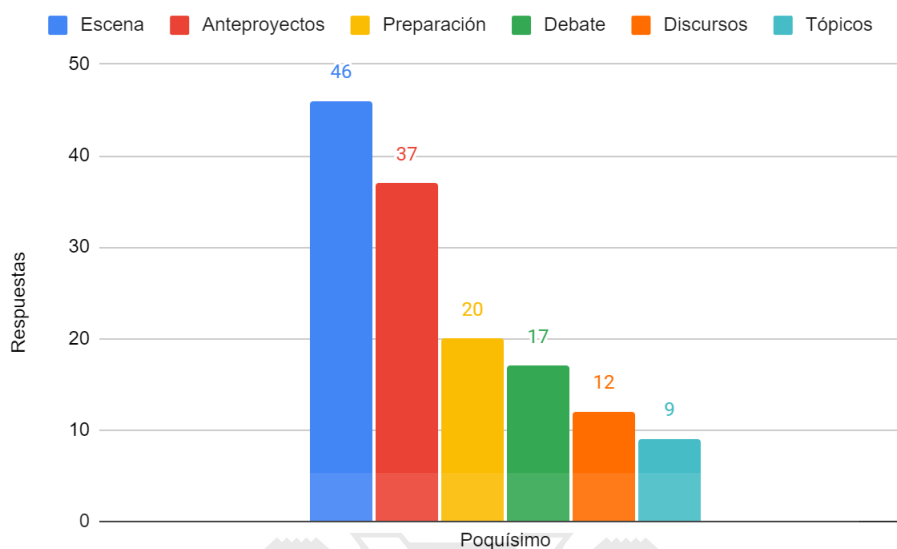
Gráfico 29. Cantidad de encuestados que calificaron con puntaje “muchísimo” la contribución al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los distintos momentos/aspectos de los MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

En cuanto al aspecto que fue calificado más veces con “poquísimo”, fue el de la puesta en escena; seguido de la redacción de anteproyectos y la preparación, en ese orden. Mientras tanto, el aspecto de los tópicos a tratar fue el que menos encuestados puntuaron con la menor calificación (véase: Gráfico 30).

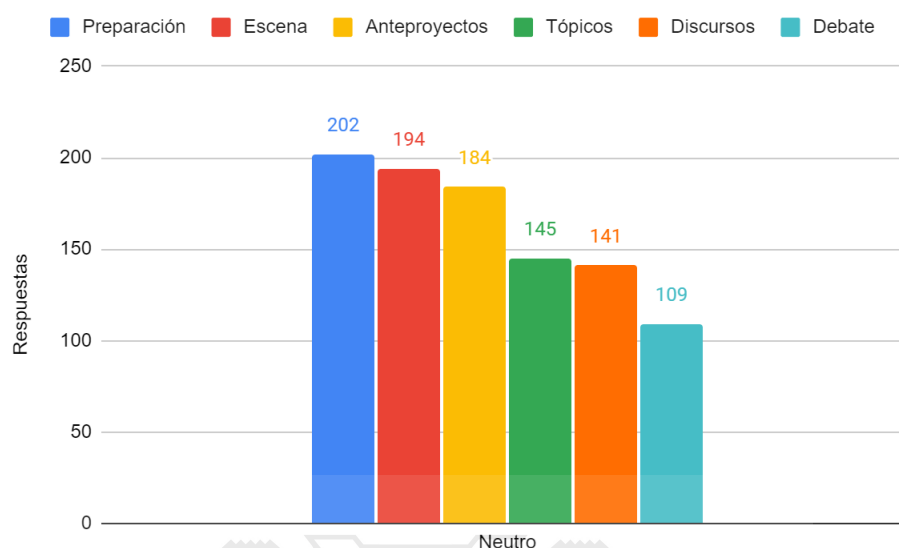
Gráfico 30. Cantidad de encuestados que calificaron con puntaje “poquísimo” la contribución al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los distintos momentos/aspectos de los MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

La preparación fue el momento calificado más veces con el puntaje neutro; seguida de la puesta en escena y la redacción de anteproyectos. Aquí fue el debate y la negociación el momento que menos encuestados calificaron como “neutro”; seguido de los discursos y los tópicos a tratar -replicando el podio de los mejores calificados (véase: Gráfico 31).

Gráfico 31. Cantidad de encuestados que calificaron con puntaje “neutro” la contribución al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los distintos momentos/aspectos de los MNUs.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Lo primero que llama la atención es la trayectoria del momento de la preparación: último puesto en la mejor calificación, tercer puesto en la peor calificación y primer puesto en la calificación neutra. En varias ocasiones, señalamos ya la importancia que en la literatura se considera que tiene una extensa y adecuada preparación a la hora de participar en un MNU, incluso en estudios sobre participantes del nivel secundario (Bastaki, 2017). Sin embargo, parece que los participantes argentinos -por lo menos la porción que respondió la encuesta- no la considera entre las que más los ayudaron a desarrollar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que afirman haber desarrollado participando en MNUs.

Aunque no se puede dejar de señalar que la preparación ocupó el segundo puesto entre los momentos/aspectos más puntuados con la segunda mejor calificación - “mucho”-, esto podría interpretarse como que fue un factor que influyó pero no fue determinante en el *outcome*⁹⁶, según los encuestados, de su participación en MNUs. En cambio, el momento del debate y la negociación fue el primer mejor calificado y el menos calificado como “neutro”; de modo que, desde la perspectiva de los participantes, este momento podría considerarse el más rico del MNU en términos de aprendizajes.

⁹⁶ Resultado.

Incluso se podría pensar que estas valoraciones de la contribución de los diferentes aspectos/momentos de los MNU son un espejo de su dimensión experiencial: el aprender *haciendo* (Bradberry y De Maio, 2019; Hammond y Albert, 2019). Son varios los autores que han dicho que ese es, en definitiva, el valor educativo que tienen las simulaciones: lo que permiten es poner en práctica o “demostrar” conocimientos que ya se adquirieron en la teoría pero tienen poco sentido sin esos conocimientos previos (Hazleton y Mahurin, 1986; McIntosh, 2001; Muldoon, 1995).

En este trabajo, en cambio, la alta contribución de los momentos de debate y negociación percibida por los encuestados viene acompañada de, como fuimos señalando en este capítulo y el anterior, una dedicación al estudio mayoritariamente media-baja y llamados de atención sobre debates poco representativos o con la intención de humillar. En esta dirección, cabe destacar que el momento de la redacción de anteproyectos también estuvo entre los peores calificados en este ítem de la encuesta. El momento de los anteproyectos, en los MNUs, es el momento final en el que se evidencian los frutos del debate y las negociaciones en un documento que sintetiza los acuerdos a los que se llegó sobre las soluciones a las problemáticas en cuestión. Con todo, si el debate es el momento/aspecto de los MNUs al que los participantes encuestados más le atribuyen los conocimientos, habilidades, valores y/o actitudes desarrolladas, surge la pregunta sobre qué exactamente está sucediendo en esos momentos. Principalmente cómo y para qué se debate: ¿se debate con información verídica o falsa? ¿Se debate para acordar, para entender o para dominar? Son todas preguntas que exceden a esta tesina pero no deberían dejar de ser exploradas en el futuro si queremos comprender en profundidad qué están aprendiendo los estudiantes argentinos participando en MNUs.

6.6. Resumen y conclusiones del capítulo

En este capítulo abordamos la cuestión de qué conocimientos, habilidades, valores y actitudes son los que los participantes argentinos creen haber desarrollado participando en MNUs a través de las distintas provincias y organizadores. Comenzando por los conocimientos desarrollados, encontramos que todas las opciones que ofrecimos -por supuesto ancladas en la bibliografía al respecto- superaron el 50% de las respuestas. Sin embargo, la mayor cantidad de respuestas las obtuvieron los

conocimientos sobre problemáticas globales, sobre otros países y sus culturas y sobre el funcionamiento de organizaciones internacionales. Mientras tanto, los conocimientos sobre la distribución del poder y los intereses nacionales, sobre política exterior y sobre relaciones internacionales obtuvieron una menor cantidad de respuestas -aunque por encima del 50%- siendo la distribución del poder la menor de todas. En este sentido, argumentamos que esta distribución puede deberse a que los primeros se tratan de conocimientos de alguna forma más “superficiales” que pueden ser adquiridos solo por estar en un MNU; esto es, cuando no se tratan de los requisitos mínimos para participar como, por ejemplo, saber sobre la problemática que se debatirá.

El segundo grupo de conocimientos, en cambio, podrían considerarse de alguna manera más “profundos” por tanto es necesario entender las políticas, los intereses y las relaciones de los países en el plano internacional. No obstante, al momento de elegir cuál de esos conocimientos desarrollados fue el más importante, los conocimientos sobre relaciones internacionales y -más sorprendentemente- sobre la distribución del poder quedaron en el segundo y el tercer lugar respectivamente, solo superados por los conocimientos sobre problemáticas globales. De modo que podemos pensar que si bien los conocimientos de otros países y sus culturas junto con el funcionamiento de organizaciones internacionales -los dos desplazados del podio- son útiles en el contexto del MNU pero, desde la perspectiva de los participantes, no son tan valiosos fuera de él. La siguiente categoría es la de las habilidades desarrolladas y pudimos observar que estas se comportaron de forma muy similar a lo que describimos anteriormente sobre los conocimientos.

La habilidad que más encuestados afirmaron haber desarrollado es la de debatir, compartiendo el podio con el trabajo en equipo y la investigación mientras que las menos señaladas fueron la empatía y la organización, ambas con menos del 50% de las respuestas. Aquí mostramos nuestra preocupación, especialmente en el caso de la empatía y la toma de perspectiva, teniendo en cuenta que algunas organizaciones plantean la promoción del diálogo y el respeto entre culturas u opiniones diferentes. Para participar y lograr destacarse en un MNU es necesario representar lo más fielmente posible las posturas o tradiciones del país asignado e incluso se ha dicho que esta operación permite filtrar prejuicios discriminatorios. Aun así, fueron una minoría los participantes que dijeron haber desarrollado la habilidad de empatizar participando en MNUs y este escenario solo mejoró marginalmente en el caso de las habilidades consideradas más importantes.

Volviendo a la comparación con lo sucedido respecto de los conocimientos adquiridos, en este caso el trabajo en equipo y la investigación fueron desplazados por el pensamiento crítico y la autoconfianza -en ambos casos encontramos que el podio estuvo encabezado por el debate-. Aquí, por ejemplo, la investigación pasó de ocupar el podio en todas las habilidades desarrolladas a ocupar el anteúltimo lugar entre las habilidades consideradas más importantes. De nuevo, pensamos que la autoconfianza, por ejemplo, podría ser considerada por los participantes como más valiosa fuera del MNU mientras que la investigación sería más útil dentro de él. La última categoría que abordamos en este capítulo fue la de los valores y actitudes desarrollados, para la que volvimos a observar lo mismo que en los anteriores dos casos con la distribución del poder y la investigación pero, esta vez, con la creencia de que es importante estar informado. En este caso, la actitud menos desarrollada entre todas las demás y menos elegida como la más importante fue la confianza en las personas y las instituciones; lo que podría significar que participar en MNUs, en general, no los volvió más optimistas frente a la voluntad o la posibilidad de resolver problemáticas como las que trabajaron en MNUs.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en este capítulo también abordamos las respuestas de los encuestados a la pregunta sobre la contribución de los diferentes momentos/aspectos de los MNUs al desarrollo de esos conocimientos, habilidad, valores y actitudes que seleccionaron. En este caso, encontramos que el momento más valorado por su mayor contribución fue el del debate o la negociación -lo que no resulta extraño debido al hecho de que fue el debate la habilidad más desarrollada y más valorada-. Mientras tanto, las etapas de la preparación o estudio previo y la de redacción de proyectos de resolución para las problemáticas trabajadas estuvieron entre las más consideradas “neutras” y las menos señaladas con la calificación “muchísimo” respecto a su contribución. Finalmente, no dejamos de mostrar aquí nuestra preocupación por la forma de debatir que promueven los MNUs o que allí se pone en práctica si, para los participantes, no son valiosos los momentos de prepararse para debatir y de consensuar soluciones. A continuación, procederemos con el último capítulo de análisis que aborda la continuidad de la experiencia MNU y sus ramificaciones en el tiempo libre, las decisiones profesionales y los vínculos de quienes participan.

CAPÍTULO 7

LA CONTINUIDAD DE LA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN EN MNU_s. EL TIEMPO LIBRE, LAS DECISIONES PROFESIONALES Y LOS VÍNCULOS

7.1. Introducción al capítulo

Llegados al último capítulo de análisis de los datos recolectados por la encuesta, nos ocupamos de examinar aquellos cambios que lo encuestados identificaron -o no- en el uso de su tiempo libre, sus decisiones profesionales y la construcción de sus vínculos a partir de su participación en MNU_s; lo que entendemos con una experiencia educativa continuada en términos de Dewey (2010).

7.2. Tiempo libre

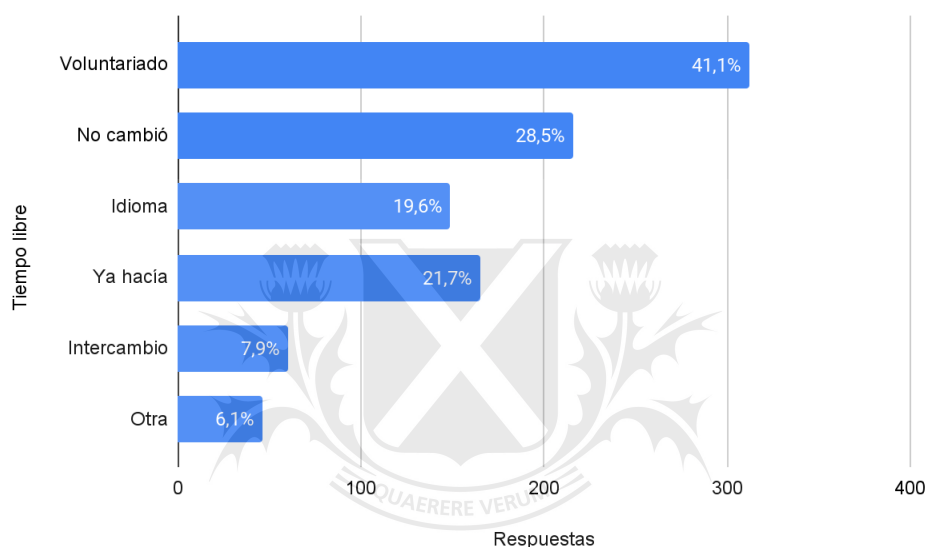
Mencionamos en el capítulo anterior algunos autores que han estudiado cambios actitudinales a partir de la participación en MNU_s. Entre ellos, el argentino Penhos (2014) muestra con sus entrevistas a estudiantes secundarios que utilizan habilidades desarrolladas en MNU_s -como la oratoria- para tomar la iniciativa respecto de problemáticas que los rodean; por ejemplo, en la escuela. Bastaki (2017) también muestra que los estudiantes llegan a desarrollar una sensibilidad y/o responsabilidad por las problemáticas trabajadas en los MNU_s con su participación prolongada. Penhos (2014) también señala que a partir de la participación en MNU_s, algunos estudiantes comienzan un recorrido en la militancia, voluntariados en la organización de MNU_s e incluso deciden las carreras que estudiarán en el futuro.

Influenciados por estas observaciones, pedimos a los encuestados que indiquen cómo les parece que influyó su participación en MNU_s en el uso que hacen de su tiempo libre, la planificación de su futuro y en la construcción de sus vínculos. En buena medida, los encuestados en esta tesina confirmaron esos planteos, junto con los valores y actitudes que creen haber desarrollado participando en MNU_s que describimos en el capítulo anterior. En los siguientes apartados comentaremos sus respuestas, comenzando por las relacionadas con su tiempo libre. En este caso, así como en los demás, debido a la escasa literatura sobre tales cuestiones, listamos algunas opciones

posibles desde nuestra propia experiencia en MNUs pero también ofrecimos un espacio libre para agregar otras.

Al ser consultados sobre la influencia que creen que tuvo su participación en MNUs en el uso de su tiempo libre, alrededor del 41% de los encuestados y encuestadas indicó haber comenzado un voluntariado (véase: Gráfico 32).

Gráfico 32. Porcentaje de encuestados según cómo creen que influyó su participación en MNUs en el uso de su tiempo libre.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Se trata de una de las categorías que agregamos con base en nuestra propia experiencia debido a que -por lo menos- dos de las grandes organizadoras de MNUs hacen mucho énfasis, como organizaciones, en el voluntariado. Tanto OAJNU como Conciencia tienen proyectos, incluyendo los MNUs, liderados o llevados a cabo por jóvenes de manera voluntaria y sabíamos de ex participantes de MNUs que se incorporaron a la ejecución de esos proyectos.

En el caso de Conciencia, si bien aspectos como los reglamentos y las temáticas de los MNUs son decididos a nivel central⁹⁷, las simulaciones son llevadas a cabo por jóvenes voluntarios -ex participantes, también, en su mayoría- de cada localidad “sede” que se encargan, por ejemplo, de la logística del evento (Uniendo Metas, s.f). De manera

⁹⁷ Entrevista a S., miembro de Asociación Conciencia, para otro trabajo de la licenciatura en Ciencias de la Educación, en 2020.

similar, OAJNU es una organización compuesta en su totalidad por voluntarios de entre 16 y 30 años que tiene -además de los MNUs- otros proyectos, por ejemplo, para barrios de la periferia o comunidades rurales en varias provincias del país. Se definen como “la fuerza de jóvenes voluntarios empoderando a pares, para construir una sociedad cada vez más inclusiva, democrática y promotora de derechos” (OAJNU, 2019).

Varios de los y las encuestadas aclararon en el espacio libre para agregar otras opciones que “*el voluntariado es del mismo [MNU]*”, que “*al salir de la escuela estuve como voluntaria en la coordinación del [MNU] por 5 años*” y que “*fui coordinación del [MNU] por muchos años mientras estaba en la universidad*”. Algunos de los participantes que entrevistamos también hicieron mención a continuar siendo voluntarios en la organización que llevó a cabo los MNUs en los que participaron. Por un lado, C. mencionó que “*empezamos a coordinar [MNUs] en la asociación con la que nosotros habíamos participado. Nosotros terminamos los [MNUs], dijimos ‘esto está buenísimo’ y nos pusimos a coordinar esos mismos [MNUs] en los que habíamos participado*” (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires). Y, por su parte, G. aseguró que tiene “*muchos amigos que siguieron después comprometidos con los [MNUs]... yendo los años siguientes a ayudar a la organización*” (Entrevista N°2: G., masc., 30 años, Santa Fe).

En línea con las afirmaciones anteriores, pero en términos más vagos, otros encuestados afirmaron que “*organicé otros [MNUs]*”, “*como organizador de otros [MNUs]*” y “*comencé a preparar chicos para [MNUs]*” aunque no sabemos si lo hicieron para alguna organización en particular o de forma independiente. Respecto a esto último, continuar en la organización de MNUs, también surgió en las entrevistas de Penhos (2014) con uno de sus entrevistados que, ante “cierta inconformidad” con algunos aspectos de los MNUs existentes, decidió crear su propia asociación organizadora de MNUs (p. 178).

En la presente investigación, dos encuestados compartieron que “*creamos nuestro propio [MNUs]*” y que “*fundamos una asociación para coordinar nuevos [MNUs]*”; de modo que, a pesar de la valoración mayoritariamente positiva de la experiencia, todavía hay aspectos que los mismos participantes creen que hay que mejorar al punto de crear los propios. Algunos de esos aspectos, según el entrevistado de Penhos (2014), son, por ejemplo “como se manejaba la parte pedagógica del [MNU], como se trabajaban las cuestiones ideológicas, como se manejaba el tema de autoridades” (p. 178), aunque también creemos que podrían entrar en juego -o no- las

cuestiones geográficas como la proximidad a una localidad en la que se organicen. La autora de uno de los anteriores comentarios en la encuesta, C., nos dijo en una de las entrevistas que su razonamiento para comenzar a organizar los propios MNUs fue el siguiente: “*Yo la paso bien, esto me molestaba y lo quiero cambiar*” (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires). Además, en línea con los planteos de Penhos, señala que entendieron que “*la única forma de hacer [MNUs] en otro municipio pudiendo nosotros elegir los tópicos, pudiendo incidir realmente en cuestiones protocolares y recibimiento... era fundar una ONG así que hicimos eso*” (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires).

Entre otras iniciativas similares que conocemos, podemos mencionar ForDel o “Formando Delegados” que se presenta como una academia virtual con el objetivo de formar a participantes con poca experiencia en MNUs en debate, oratoria y en cuestiones más formales como la redacción de discursos o la búsqueda de información (ForDel, 2020). Se trata de un grupo de participantes entre los 15 y los 18 años que advirtieron -como mencionamos en capítulos anteriores- las diferencias de desempeño entre los estudiantes menos y más experimentados en los MNUs junto con la frustración que ello conlleva. En sus palabras:

¿Qué pasa cuando los participantes se inscriben en estas simulaciones o son inscriptos por sus instituciones sin una mínima idea de los que es un MNU? Las consecuencias resultan ser severas. En algunos casos, después de semejante experiencia, muchos deciden abandonar cualquier tipo de actividad referida al debate, otros deciden seguir participando como observadores sin ni siquiera darse la oportunidad de intervenir por miedo y son solo algunos los que se atreven a persistir⁹⁸.

En este caso, también son los mismos jóvenes participantes que observan las dificultades de los organizadores de MNUs o de las instituciones que participan con sus estudiantes -adultos, en ambos casos- y deciden ayudarse entre sí para poder sacarle un mayor provecho a la experiencia. Asimismo, parecen considerar la participación en MNUs como puerta de entrada a otras actividades que involucran el debate o la oratoria en la sociedad fuera de la simulación. Por ejemplo, inmediatamente después de articular las preocupaciones que transcribimos antes, se preguntan: “¿de qué manera pueden los jóvenes aplicar sus ideas en el mundo si no tienen el conocimiento de cómo expresarlas?”

⁹⁸ Véase: <https://www.instagram.com/p/COMGEOBnf1L/>

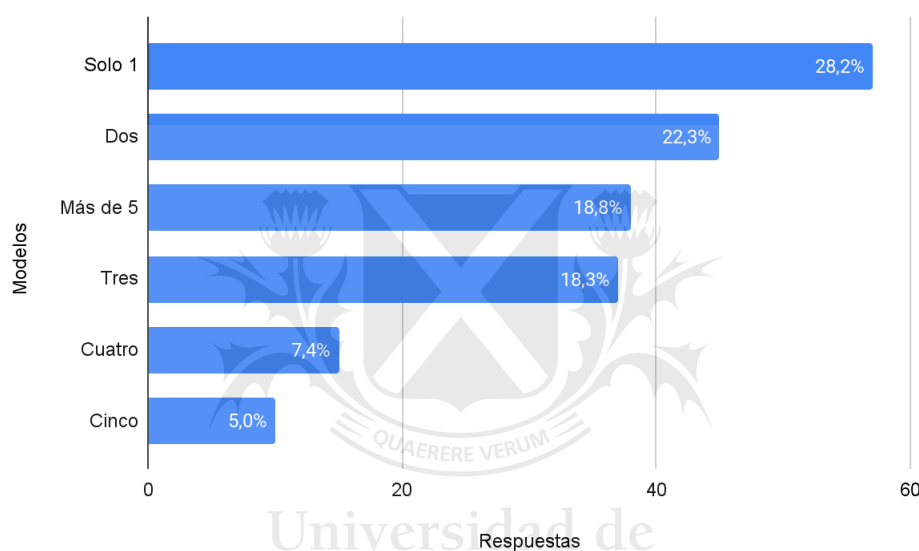
Continuando esta misma línea, hubieron encuestados que testimoniaron “organizar charlas para involucrar a los jóvenes en la política”, participar en “otras actividades como el programa concejal por un día”, “involucración en militancia” y en “organizaciones políticas”. De manera similar, en un comentario hecho en el espacio libre de la pregunta sobre la experiencia general un encuestado también dijo: “vengo desde un lugar muy humilde y hoy con 21 años soy un referente político de mi ciudad”. Aquí, una vez más, las mismas organizaciones que llevan a cabo MNUs hacen mucho énfasis en la formación para la participación ciudadana -o por lo menos OAJNU, Conciencia y MINU lo hacen- e incluso también organizan simulaciones legislativas como en los casos de OAJNU (2019) y MINU (2020). Del mismo modo, la cuestión de la militancia surgió en la tesis de Penhos (2014) aunque este considera a la militancia en un sentido amplio, es decir, no solamente en ámbitos político-partidarios o de gobierno sino también en la sociedad civil, como en los casos que citamos en los párrafos anteriores. En cualquier caso, son actividades que coinciden con la cantidad de encuestados que indicaron haber desarrollado la actitud de estar dispuesto a actuar, participar o tomar la iniciativa (66,8%) a partir de su participación en MNU.

Quedan por mencionar dos aspectos más en cuanto al voluntariado antes discutir las demás opciones y que se tratan -por un lado- del encuestado que escribió “donaciones” sumado a otros dos que aseguraron que “me involucre un poco más” y “me comprometí más con el bien común”. Como mencionamos más arriba, son comentarios bastante vagos pero de todas formas aluden a ciertas acciones que pueden tener que ver con problemáticas que los o las rodean como ciudadanos por fuera de los MNU. Y, por otro lado, hubo dos personas que compartieron que “me dieron ganas de empezar un voluntariado cuando vaya a estudiar” y “quiero hacer esas actividades a futuro pero no puedo por la edad”. En ambos casos se trata de los encuestados más jóvenes, nacidos en 2001 y 2003 respectivamente que, si bien no realizan este tipo de actividades, creen que a partir de participación en MNUs tienen intenciones de hacerlas en el futuro.

La segunda y tercera opción más seleccionada en esta pregunta sobre el uso de su tiempo libre corresponden a “no cambió nada” -con el 28,5%- y “ya hacía esas actividades” -con el 21,7%- (véase: Gráfico 31). Por un lado, a simple vista podríamos recordar lo dicho por Bastaki (2017) sobre la participación prolongada y pensar que los participantes que respondieron que nada cambió en cuanto al uso de su tiempo libre a raíz de la participación en MNUs participaron en pocos o un solo MNU. De hecho, de los

202 encuestados que seleccionaron esta categoría -cabe aclarar que hubo 14 personas más que la eligieron pero por alguna razón también seleccionaron otras opciones- la mayoría participó en uno (28,2%) o dos MNU's (22,3%) mientras que quienes participaron en cuatro (7,4%) o cinco (5%) fueron una minoría. El porcentaje entre quienes participaron en más de cinco MNU's es alto (18,8%) e incluso se posiciona en el tercer lugar por cantidad de respuestas (véase: Gráfico 33).

Gráfico 33. Porcentaje de encuestados que eligieron la opción “no cambió nada” según la cantidad de MNU's a los que asistieron.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU's en Argentina.

Con todo, lo anterior nos lleva a pensar que el uso del tiempo libre se ve solo marginalmente afectado por la participación en MNU's, a juzgar por la percepción de los mismos participantes -o bien, el tiempo de un pequeño grupo interesado también en la militancia o el voluntariado-. Por otro lado, hubo un 21,7% de los encuestados que dijo que ya hacía esas actividades (las nombradas entre las opciones) o, en palabras de una de las encuestadas: “*siempre tuve estos intereses, pero seguro influyó en profundizarlos*” (véase: Gráfico 29). En suma, podríamos considerar que por lo menos una parte de quienes dijeron creer que participar en un MNU no cambió nada lo dijeron porque ya hacían o tenían interés en este tipo de actividades; lo que estaría en línea con nuestra sugerencia en capítulos anteriores sobre MNU's que reúnen a estudiantes muy parecidos entre sí desde un primer momento.

En cuanto a las categorías de realizar un intercambio en otros países y aprender un idioma, estas fueron minoritarias -la primera con 7,9% y la segunda con 19,6%- pero fácilmente podemos reconocer que existe una barrera económica en ambos casos: en algún punto requieren de recursos económicos adicionales y/o becas además del tiempo, como en el caso de comenzar un voluntariado. Sin embargo, aprender un idioma, en particular, fue una opción que agregamos debido a que al tener que representar países de todas partes del mundo es probable que los participantes terminen por lo menos familiarizándose con los respectivos idiomas. Más que nada durante la etapa de estudio, preparación o búsqueda de información sobre el país asignado, en portales de noticias nativos, sitios oficiales del gobierno o embajadas.

Es imposible saber si este es el caso de los encuestados en este trabajo, pero es una de las posibles explicaciones, junto con haberse interesado por el idioma y haberse decidido a aprenderlo asistiendo a clases en las distintas plataformas disponibles para ello de forma gratuita. Sobre la realización de un intercambio, de las 60 personas seleccionaron esa categoría, el 60% dijo haber asistido una escuela privada y el restante 40% una pública -recordemos que para todos los encuestados estos porcentajes son 73,8% y 26,2% respectivamente-. Podríamos decir que el acceso a un intercambio en otros países no solamente es una posibilidad para aquellos participantes que presumiblemente se encuentran en una mejor situación socioeconómica, aunque no podemos saber las condiciones en las que accedieron a ellos; por ejemplo, mediante becas u otros programas.

Finalmente, muchos comentarios en el espacio “otra” también son dignos de mencionar, empezando por mantenerse informado sobre temas de política y actualidad, que fueron ocho encuestados y encuestadas en total. Algunos de los comentarios hacen énfasis en el interés por esas cuestiones: “*me interesé en política internacional*”, “*me interesé [en] buscar siempre cosas sobre otros países*”, “*tengo más interés en las noticias internacionales*” e “*interés por las causas internacionales*”. Otros comentarios, en cambio, fueron redactados como acciones que llevan a cabo actualmente: “*leo mucho sobre la cultura y la actualidad de otros países*”, “*comencé a informarme sobre actualidad y política*”, “*me mantuve informada sobre temas globales*” y “*me llamó mucho más la atención investigar otro tipo de culturas y la política internacional*”. En cualquier caso, de nuevo debemos hacer mención al momento de prepararse para un MNU, que incluye estar informado sobre acontecimientos internacionales de la

actualidad, de modo que puede que algunos participantes desarrollen el hábito de estar informados sobre esas cuestiones.

Otros comentarios ingresados en el espacio “otra”, aunque en menores cantidades, son dos encuestados que hicieron referencia a comenzar actividades en apariencia más bien contrastante con el espacio del MNU y relacionadas con la expresión corporal o artística: “*me animé a hacer otras actividades, como teatro o bailar*” y otro encuestados que simplemente ingresó “*break dance*”. En ambos casos, creemos que puede ser que el alto componente de actuación que demanda la participación en MNUs -por ejemplo, ponerse en el personaje de cada país o actuar sus amistades y enemistades con los demás- puede haber influido a la hora de “animarse”, en palabras de este encuestado, a realizar actividades similares. Sobre el asunto de la actuación no podemos dejar de mencionar a Penhos (2014) que insiste en reemplazar el término simulación por el de actuación a la hora de referirse a los MNUs. En este sentido, argumenta que un actor -como un participante en un MNU- está totalmente compenetrado en el personaje que representa, mientras que un simulador no se entrega de esa forma ni se olvida de sí. Para expandir los ejemplos que ofrecimos sobre actuar las amistades y enemistades del país representado, Penhos hace una descripción más completa sobre el tipo de interacciones que tienen lugar en un MNU y su relación la presencia del país representado en los medios u otras esferas de público conocimiento:

Algunas de las dinámicas de la interacción que se abren en el [MNU] tienen que ver con el modo en que cada delegado/a construye la comunicación lúdica a través de la imagen del ‘otro’ y qué cosas desea ocultar; cuáles son las estrategias adoptadas para informar al resto de los pares sobre una política exterior que se adecua fielmente a la presencia oficial que circula a nivel mundial en el plano mediático, diplomático, cultural; cómo se consigue plasmar ese posicionamiento en el plano multilateral, en base al liderazgo que se pueda poner en juego en las comisiones participadas (p. 99).

Antes de avanzar con la influencia que los encuestados creen que tuvo su participación en MNUs sobre sus decisiones profesionales, quedan algunos comentarios por destacar respecto del tiempo libre y que son -primero- una mención a la realización de un curso de primeros auxilios debido a una situación vivida en un MNU. Esta encuestada fue la que escribió: “*realicé un curso de primeros auxilios al enfrentar una urgencia en un [MNU] y no saber cómo actuar ante la situación*”; haciendo referencia, esta vez, a una situación más bien traumática que influyó en el uso de su tiempo libre. Los demás comentarios -cinco en total-, hacen mención a cuestiones relacionadas con

tomar una pasantía y considerar opciones laborales o de estudios que serán el foco del próximo apartado.

Antes de continuar con las decisiones profesionales, nos gustaría compartir la Tabla 9, con los autores que mencionaron los usos del tiempo libre que pusimos a prueba en esta encuesta.

Tabla 9. Autores por opción de uso del tiempo libre en la encuesta.

Comenzaste un voluntariado	Añadida por experiencia propia
Hiciste un intercambio	Añadida por experiencia propia
Aprendiste un idioma	Añadida por experiencia propia
No cambió nada	Opciones de control
Ya hacías esas actividades	
Otra	Espacio libre

Fuente: elaboración propia.

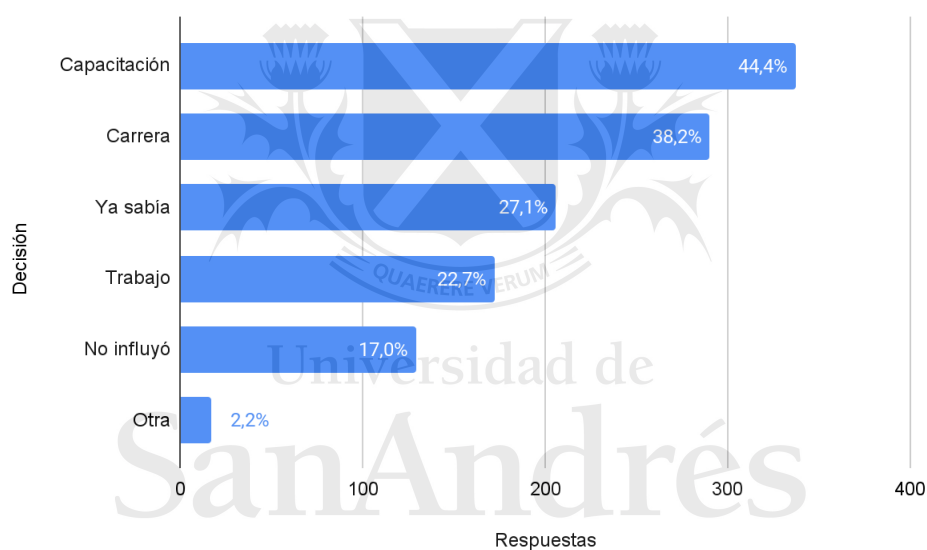
7.3. Decisiones profesionales

Además de la militancia, Penhos (2014) señala que existe una tendencia a determinar la elección de carreras entre los estudiantes secundarios que participan frecuentemente en MNU e incluso cuando no determina esa elección, los participantes admiten “cierto replanteo” (p. 179) de sus ideas previas. De manera similar, pero enfocados en estudiantes universitarios, Bradberry y De Maio (2019) afirman que una experiencia como esta ayuda a los estudiantes a tomar decisiones sobre su futuro laboral y/o académico. En este caso, las correlaciones que encuentran son entre haber participado en un MNU y graduarse en 4 años (58%), conseguir trabajo (77%) o comenzar estudios de posgrado (57%). Al respecto, también notan que si bien los estudiantes que suelen participar en estos programas son los suficientemente motivados para asumir el desafío, no necesariamente se trata de los mejores estudiantes. De hecho, señalan que entre los participantes había “una variedad de promedios, carreras, materias

cursadas y nivel general de preparación”⁹⁹ (p. 103); asimismo, agregan que el 50% de los estudiantes de la universidad que estudian son latinos o afroamericanos.

En cuanto a la encuesta, frente a la pregunta por cómo les parecía que influyó su participación en MNU en sus decisiones profesionales y -al igual que en la pregunta anterior sobre el uso de su tiempo libre- agregamos algunas opciones con base en nuestra propia experiencia y lo encontrado en estudios previos, así como un espacio abierto para agregar libremente otras categorías que desconocemos. Las opciones más elegidas fueron capacitarse sobre un tema o problemática, con el 44,4%; elegir qué carrera estudiar, con el 38,2%; y ya saber qué querían hacer, 27,1% (véase: Gráfico 34).

Gráfico 34. Porcentaje de encuestados según cómo creen que influyó su participación en MNU en la planificación de su futuro.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNU en Argentina.

Comenzando por el hecho de capacitarse, no podemos dejar de aclarar que se trata de una de las opciones que agregamos con base en nuestra experiencia y cuyo significado original tenía que ver con haberse capacitado después o fuera del espacio del MNU. Sin embargo, nos preocupa que pueda haberse interpretado de otra manera: capacitarse sobre un tema o problemática en el transcurso del MNU. Tal fue el caso de S. cuando le consultamos, durante su entrevista, sobre en qué se había capacitado y

⁹⁹ La traducción es nuestra. Texto en su idioma original: “a variation in GPAs, majors, courses taken, and their overall level of preparation”.

mencionó los conflictos y/o temáticas que había trabajado en MNUs: “y, bueno... yo por ejemplo... yo no tenía muy en claro sobre el conflicto de Siria, por ejemplo, que me acuerdo que fue uno de los que vimos...” (Entrevista N°5: S., fem., 19 años, La Pampa).

En cualquier caso, fue la opción más elegida incluso por encima de la determinación de la carrera. En cuanto a esta última, hubo varios comentarios ingresados en el espacio abierto “otra”: desde el descubrimiento de carreras que desconocían hasta decidir qué carrera no estudiar y replantearse su vocación inicial.

Sobre las carreras que desconocían, los comentarios incluyen “me dio una idea de un espacio que me llamaba”, “descubrí carreras que no sabía que existían” y “puso otras opciones sobre la mesa respecto a qué estudiar”. En cuanto a qué carreras no estudiar, los siguientes: “elegí qué carrera no estudiar” y “me hizo darme cuenta de que no quería estudiar Ciencia Política, pero sí Psicología”. Respecto del replanteo de su vocación encontramos “era lo que me gustaba en su momento (ya no)” y “me llevó a anotarme en la carrera de RRII, aunque finalmente terminé estudiando Derecho (de todos modos, el cambio de carrera lo decidí a partir de un [MNU] en el que tuve que aplicar conocimientos jurídicos)”. Por último, en el marco de la pregunta anterior sobre el uso del tiempo libre, uno de los encuestados compartió que “ahora estoy estudiando un máster en diplomacia y organizaciones internacionales”. En todos los casos, estas declaraciones se encuentran en línea con lo dicho anteriormente por Penhos (2014) sobre la experiencia de participar en MNUs ayudando a determinar la elección de una carrera incluso si el campo elegido no tiene relación aparente con el contenido de los MNUs, como la diplomacia o las relaciones internacionales.

La tercera categoría más elegida fue ya saber que querían hacer sobre su carrera o su trabajo (27,1%) que, de nuevo, es un porcentaje considerable e incluso mayor que la misma categoría en la pregunta sobre el uso del tiempo libre, que fue un 21,7%. Hubo dos encuestados que ayudan a esclarecer esta cuestión con sus comentarios: “influyó pero no determinó la elección” y “siempre tuve esos intereses, pero seguro influyó en profundizarlos”; el primero de ellos habiendo participado en dos MNUs y la segunda, en más de 5. En el caso de los participantes entrevistados, S., F. y G. señalaron los diversos grados de influencia que tuvo su participación en MNUs sobre la determinación de una carrera:

Yo empecé a estudiar Comunicación en... después de los [MNUs].... no sé si lo hubiera hecho... tal vez igual hubiera estudiado Comunicación, no lo puedo saber... pero sí sé que... como que tengo esta cuestión de... de repente estar investigando, leyendo noticias todo el tiempo... lo que

estaba pasando al otro lado del mundo y tipo “che... no, estoy leyendo... Siria y no sé qué” fue como “wow, qué mundo interesante el del periodismo internacional” y de repente terminé estudiando Comunicación, insisto... podría haber pasado o no... no hay forma de saberlo... (Entrevista N°3: C., fem., 25 años, Buenos Aires).

Es algo que me sigue interesando hoy en día... es algo que sigo regularmente... quizás no... sí quizás la política internacional hoy un poco menos pero los ámbitos de decisión, cómo se van desarrollando... es algo que me interesa un montón y, qué sé yo... yo ahora, por ejemplo, estoy estudiando Economía pero es algo que me interesa mucho cómo se sigue de la política internacional... muchas cosas que después terminan trascendiendo a la economía (Entrevista N°4: F., masc., 18 años, Buenos Aires).

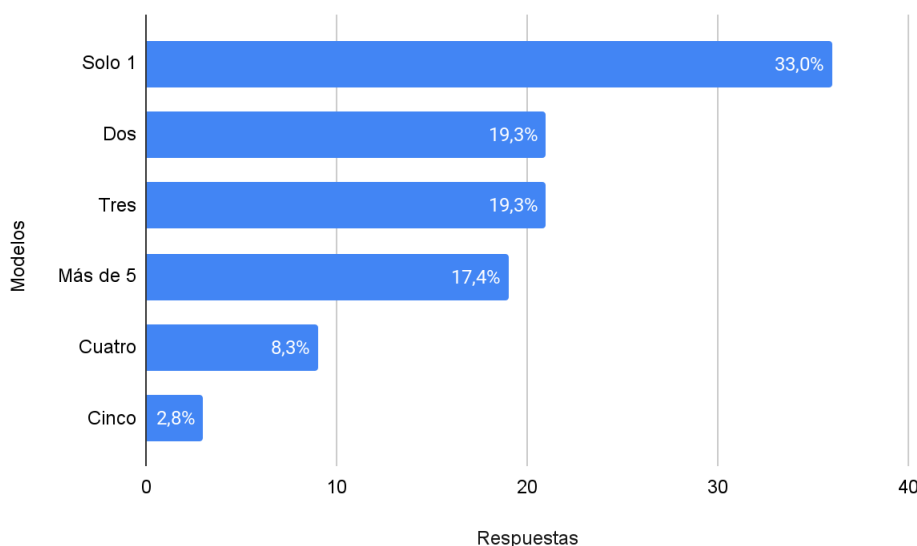
Yo perdí un poco el interés de eso pero sí tengo otros... muchos otros amigos que sí siguieron con eso, siguieron estudiando cuando terminaron la secundaria... eh, Relaciones Internacionales o Ciencia Política y realmente hicieron de eso una carrera. Em... realmente se les despertó algo (Entrevista N°2: G., masc., 30 años, Santa Fe).

La opción “no influyó nada” quedó en el quinto lugar en proporción de respuestas con el 17% mientras que en la pregunta anterior, la misma categoría, “no cambió nada”, quedó segunda con un 28,5%. En otras palabras, son menos los encuestados que creen que su participación en MNU *no* influyó en la elección de sus carreras y/o trabajos que los que creen lo mismo pero para el uso de su tiempo libre.

También cabe señalar que, de las 137 personas que eligieron esta categoría -que realidad fueron 206 pero, por alguna razón, 69 la eligieron aun cuando habían seleccionado otras opciones- fueron un 22,6% quienes en la pregunta anterior dijeron que ya hacían esas actividades y un 31,4% quienes dijeron que no había cambiado nada. Pareciera que un buen número de los participantes encuestados llegó al MNU ya decidido sobre lo que iba a hacer en su futuro tanto porque ya tenían esos “intereses” - en RRII, por ejemplo-, porque tenían otra carrera en mente, como una de las personas entrevistadas por Penhos (2014) que sabía que quería estudiar medicina; o también porque ya hacían un conjunto de actividades muy particulares como voluntariados, intercambios o estudio de idiomas.

Por su parte, entre quienes eligieron la categoría “no influyó nada” -como en la pregunta anterior- son más los que participaron en tres o menos MNUs que los que participaron en más de tres; aunque quienes participaron en solo uno fueron el 33% (véase: Gráfico 35)-.

Gráfico 35. Porcentaje de encuestados que eligieron la opción “no influyó nada” según la cantidad de MNUs a los que asistieron.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Los que participaron en más de cinco MNUs, extrañamente tuvieron un porcentaje relativamente alto (17,4%) -una vez más, al igual que en la pregunta anterior sobre el tiempo libre (18,8%)-. De este modo, para alrededor de un 20% de los participantes más experimentados, haber participado en MNUs no influyó ni en el uso de su tiempo libre ni en sus decisiones profesionales -aunque la mayoría de ellos sí indicó haber desarrollado por lo menos un conocimiento, una habilidad y un valor o actitud-. Podríamos decir que este grupo participa “por deporte” sin que la actividad del MNU se relacione con sus decisiones u objetivos fuera de él; lo que también podría ser un indicio de que están aplicando conocimientos, habilidades y valores o actitudes desarrollados en campos no necesariamente relacionados con el contenido de los MNUs.

A continuación, queda por abordar los restantes comentarios ingresados en el espacio abierto “otra”, comenzando por un par de ellos que se relacionan con el trabajo en equipo. El primero fue ingresado por una encuestada que *“ya sabía qué quería hacer, sin embargo, al llegar a la facultad, mi experiencia en los [MNUs] me facilitó muchísimo el trabajo en los grupos facultativos. Ya no me siento nerviosa de trabajar con gente que no conozco”*. La segunda encuestada, -y como la primera, también de la provincia de Tucumán-, similarmente aseguró que *“influyó en mi manera de relacionarme con otros, la escucha activa y el interés por buscar soluciones de manera conjunta”*. En ambos casos, se trata de reflexiones que van en línea con los resultados

de la pregunta sobre las habilidades desarrolladas participando en MNUs; en la que el trabajo en equipo ocupó el segundo lugar en cantidad de respuestas, siendo señalada por el 72,3% de los y las encuestadas. La segunda encuestada, en particular, no seleccionó otras opciones además de su comentario, de modo que no podemos saber si ya sabía lo que quería hacer -como la primera encuestada- o si participar en MNUs tuvo alguna influencia en la elección de una carrera o un trabajo, aunque sí sabemos que tiene ya veinte años. Podríamos decir que para ellas las habilidades desarrolladas participando en MNUs -ambas seleccionaron trabajo en equipo, la primera volviendo a señalarla como la más importante y la segunda eligiendo el debate en su lugar- afectaron su desempeño académico y/o laboral, aun cuando no lo hicieron con la elección de carrera/trabajo propiamente dicha.

De manera similar, otras tres personas comentaron que su participación en MNUs más bien influyó en definir cuestiones relacionadas con quiénes quieren o querían ser; en el primer caso, lo encuestada afirmó que *“me permitió saber quién soy y quién quiero ser”*, además de seleccionar la opción sobre la elección de una carrera. En el segundo caso, el encuestado señaló que *“forjé mi vocación por el ámbito público y mi pasión por las problemáticas internacionales”*, también seleccionando las categorías de elegir una carrera y un trabajo. Por último, el tercer encuestado indicó que decidió *“ser voluntario toda mi vida”* y, además, seleccionó la opción sobre la elección de un trabajo. Asimismo, se puede sumar un cuarto comentario de una encuestada que reiteró en esta pregunta -así como en la anterior sobre el tiempo libre- que *“me metí en un voluntariado”*, aunque eligió que ya sabía lo que quería hacer. Entonces, lo que aparece en estos comentarios, además de la elección propiamente dicha de una carrera o un trabajo, es la definición de qué quieren hacer con sus vidas en términos amplios, como dedicarse al ámbito público y ser voluntario. Finalmente, los últimos dos comentarios son, en un caso, *“hice más [MNUs]”* y, en el otro, *“me uní a la organización que realizaba los [MNUs]”*. Ambas fueron las únicas respuestas ingresadas, de modo que no sabemos si creen que su participación en MNUs influyó o no en su elección de una carrera o un trabajo; pero, en cualquier caso, podemos decir que, a partir de su participación, estas encuestadas decidieron seguir formando parte del mundo de los MNUs.

Antes de continuar con la construcción de vínculos en MNUs, nos gustaría compartir la Tabla 10, con los autores que mencionaron las decisiones profesionales que pusimos a prueba en esta encuesta.

Tabla 10. Autores por opción decisiones profesionales en la encuesta.

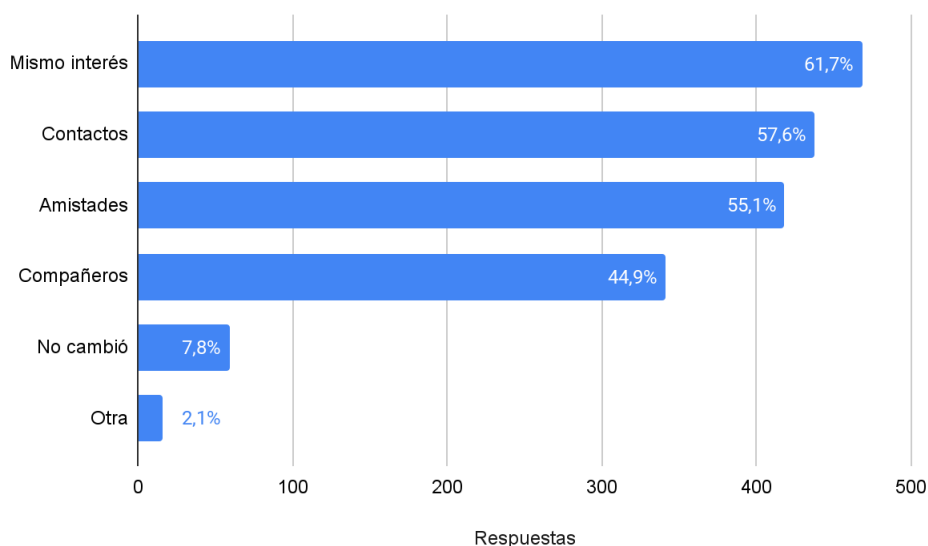
Elegiste qué carrera estudiar	Penhos (2014)
Elegiste dónde querés/querías trabajar	Entrevista a S, miembro de Asociación Conciencia, por otro trabajo para la licenciatura en Ciencias de la Educación, en 2020.
Te capacitaste sobre un tema o problemática	Añadida por experiencia propia
No influyó nada	Opciones de control
Ya sabías qué querías/querés hacer	
Otra	Espacio libre

Fuente: elaboración propia.

7.4. Construcción de vínculos

Antes de comenzar con el análisis de los vínculos que los encuestados dijeron haber construido a partir de su participación en MNU, no queremos dejar de señalar que entre todos aspectos abordados en este capítulo (uso del tiempo libre, decisiones profesionales y construcción de vínculos) fue este último, en cuanto a los vínculos, que reunió los mayores porcentajes de respuestas. Por un lado, la categoría más elegida lo fue con el 61,7% de respuestas mientras que las categorías más elegidas respecto de las decisiones profesionales y del tiempo libre obtuvieron un 44,4% y un 41,1% respectivamente. Por otro lado, la opción “no cambió nada” fue la menos elegida respecto de los vínculos con un 7,8%; al contrario de lo ocurrido con el tiempo libre y las decisiones profesionales, en las que la misma categoría -o similar: “no influyó nada”- obtuvo un 28,5% y un 17% respectivamente. Por último, los porcentajes de respuestas para cada una del resto de las opciones fueron en general más altos que los demás aspectos: para los vínculos, los porcentajes varían entre el 40% y el 60%; en cambio, para las decisiones profesionales y el tiempo libre estos varían entre el 20% y el 40% en ambos casos (véase: Gráfico 36).

Gráfico 36. Porcentaje de encuestados según cómo creen que influyó su participación en MNUs en la construcción de sus vínculos.



Fuente: elaboración propia con base a datos de la encuesta MNUs en Argentina.

Con todo, podemos decir que la dimensión de los vínculos es la que -según los mismos participantes- se vio más influida por su participación en MNUs, lo que no deja de causar alguna sorpresa debido a los pocos espacios de socialización “sin disfraz” que ofrecen los MNUs: como mínimo, los momentos de *coffee breaks*¹⁰⁰ o almuerzos y, como máximo, las ferias de las naciones o las “fiestas diplomáticas”¹⁰¹. Por fuera de esos espacios *en* el transcurso del MNU, quedan otros como una o dos instancias de capacitación previas al MNU y también, por supuesto, la interacción entre los miembros de una misma delegación o de varias delegaciones de un mismo colegio. Durante los párrafos que siguen, analizamos las respuestas de los y las encuestadas, complementando con los comentarios ingresados en el espacio libre “otras” y la literatura existente -aunque escasa- sobre los vínculos desarrollados participando en MNUs.

Las opciones más elegidas fueron conocer a personas con sus mismos intereses que obtuvo el 61,7% de las respuestas, haberse quedado con una red de contactos -con el 57,6%- y haber hecho amistades duraderas (55,1%). La categoría restante, “te relacionaste mejor con tus propios compañeros”, tampoco se encuentra muy lejos, con

¹⁰⁰ Refrigerios.

¹⁰¹ Véanse, por ejemplo: cronogramas de [Conciencia](#), [ANU-AR](#) y [OAJNU](#).

el 44,9% de los encuestados que la eligieron. El lugar ocupado por la opción sobre conocer a personas con intereses en común participando en MNUs viene a reforzar algunas cuestiones que venimos señalando sobre quiénes participan en MNUs en Argentina. Recordemos que el 87,6% comenzó a participar porque le parecía interesante/le daba curiosidad y el 52,9% porque le interesaban las temáticas trabajadas. Asimismo, mencionamos en apartados anteriores que el 21,7% indicó que ya realizaba actividades como voluntariados, intercambios o estudio de idiomas y el 27,1% que ya sabía que quería hacer en cuanto a su futuro. De modo que, por un lado, tiene sentido que más de la mitad de los encuestados afirme que se encontró con personas con las que compartía intereses y, por otro, refuerza nuestra sospecha de que los MNUs reúnen a estudiantes muy similares desde el comienzo.

En cuanto a haber mantenido una red de contactos, se trata de una de las opciones que agregamos con base en nuestra propia experiencia y la pensamos en relación con los grupos de WhatsApp o Facebook que usualmente se crean para cada comisión en cada MNU -en los MNUs virtuales, todavía más¹⁰²- pero también por el hecho de conocer, por ejemplo, los proyectos o actividades con los que están involucrados los demás participantes. Deberá ser objetivo de otro trabajo estudiar el capital social obtenido participando en MNUs -por ejemplo, quiénes fueron esos contactos y para qué sirvieron- pero, mientras tanto, sabremos que alrededor del 57% de los encuestados dijeron haberse quedado con una red de contactos de MNUs. Además, contamos con un ejemplo de contacto ofrecido por F., uno de los encuestados que entrevistamos, que compartió que:

Lo que quizás me quedó (...) es gente que se mueve en otros ámbitos también o, qué sé yo... personas que conocí en otras ciudades, por ejemplo, en La Plata y que después, qué sé yo... tengo alguna duda al respecto, por ejemplo, tenía algunos amigos que se iban a ir a La Plata... les hablé a esas personas como, por ejemplo, diciendo "ché, qué onda" (Entrevista N°4: F., masc., 18 años, Buenos Aires).

Entre los comentarios ingresados en el espacio libre "otra", en la misma línea de conocer personas de otros colegios, se encuentran: *"tuve la posibilidad de conocer personas de todas las escuelas de mi provincia, a alumnos, docentes y autoridades, y cómo funcionaba cada institución".* Y también: *"mantengo muchísimos amigos de*

¹⁰² Entrevista a T., participante de MNUs virtuales en 2020, para otro trabajo de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

otros colegios. Pasaron 4 años y me siguen reconociendo de [MNU] donde participé de manera destacada”; en ambos casos, haciendo referencia a personas que conocieron participando en MNUs.

Sucedo algo similar con hacer amistades duraderas -tercera en cantidad de encuestados que la seleccionaron- y sobre la que varios participantes se expresaron en el espacio “otra” sobre la formación de estos vínculos más duraderos o profundos. Un primer par de encuestados, respecto de amistades que conservan al día de hoy, aseguran que *“literalmente el 75% de mis amistades actuales las hice o reforcé gracias a los [MNUs] y sé que mis amigos que participaron también están en esa situación”* y que *“hice muchísimos amigos que hasta el día de hoy conservo”*. Por su parte, un grupo un poco más grande -de cuatro encuestados- señalaron que conocieron a sus novios, novias o prometidos/as; mientras que un solo participante señaló que conoció *“algunas personas pero nada duradero. Fue del momento nomás”* y otro habló más bien de un sentimiento de admiración: *“conocí personas que admiro por lo que son hoy por hoy”*.

En resumen, encontramos diferentes niveles de profundidad en los vínculos señalados por los encuestados: desde noviazgos y amistades duraderas hasta admiración y amigos mientras dure el MNU. Ahora bien, como ya adelantamos al comienzo de este apartado, sorprendentemente una buena parte de los encuestados indicó haber desarrollado vínculos más bien profundos -el 55,1% en el caso de las amistades duraderas-. Esto último arroja la pregunta sobre cómo y en qué momentos pudieron consolidar esos lazos en el marco de una actividad que requiere un disfraz o una actuación casi constante. Por el momento, podemos ofrecer algunas hipótesis de espacios en los que podría estar sucediendo lo anterior como las capacitaciones, refrigerios, almuerzos y grupos de WhatsApp o Facebook.

Hubo algunos comentarios ingresados en el espacio libre que vale la pena mencionar. Estos tienen en común que hacen alusión a cuestiones vinculadas con la comunicación y la empatía con personas diferentes. Una encuestada indicó que *“creo que a largo plazo sí me dejó aprendizajes sobre todo de comunicación y empatía para el resto de mis relaciones”* sin seleccionar, además, alguna de las otras opciones. Otra encuestada afirmó que *“me relacioné con personas muy diferentes a mí”* y también seleccionó todas las demás opciones. Un tercer encuestado aseguró que *“aprendí a comunicarme mejor”*, sin seleccionar otra de las opciones disponibles. En esta misma línea, recordemos que una encuestada mencionó en la pregunta sobre las decisiones profesionales que su experiencia en los MNUs hizo que no se sintiera nerviosa a la hora

de trabajar con desconocidos, y otra que similarmente mencionó la escucha activa. Con todo, parece que para estas participantes la experiencia en MNU contribuyó a definir la forma en la que se relacionan con otros en términos más generales y que tienen que ver con comunicarse, escuchar o empatizar con los demás.

La última y menos elegida de las opciones que ofrecimos -sin contar “no cambió nada”- fue “te relacionaste mejor con tus propios compañeros”, que estuvo inspirada en la tesis de Penhos (2014) que encuentra que haber participado en un MNU ayuda a los participantes a tomar conciencia de los actos discriminatorios que los rodean en la escuela y de los que ellos mismos son víctimas o victimarios, observadores o mediadores. En esta tesina, decidimos incluir la categoría sobre la relación con los propios compañeros como una forma de también tener en cuenta esta dimensión. Lo que encontramos fue que, en efecto, casi un 45% dijo que se relacionaron mejor con sus compañeros a partir de su participación en MNUs; lo que resulta ser un porcentaje alto a pesar de ocupar el anteúltimo lugar en cantidad de respuestas.

Lo anterior no quiere decir que la relación con sus compañeros del 44,9% de los encuestados en efecto haya mejorado: bien pudieron seguir cometiendo u observando actos discriminatorios -no lo sabemos-. Pero, en el marco de comentarios como los que mencionamos en párrafos anteriores sobre la comunicación, la escucha activa y la empatía, podemos pensar que quizás comenzaron a reflexionar sobre la relación con sus pares. Tomando prestadas las entrevistas de Penhos (2014), podemos proponer dos ejemplos contrapuestos en este sentido: el primero se trata del testimonio de un entrevistado que con 15 años dice que:

cuando era más chico no tenía conciencia: chiste y se reían, chiste y se seguían riendo, o sea, lo que acá importaba era el reír de la gente y no me fijaba en la otra persona. Pero ahora no, ahora tomo más conciencia de la persona en ponerme en su lugar. Lo importante ahora es ponerse en su lugar, en la otra persona y hablar sin crear conflictos. [**¿Y qué te pasó que ahora te podés poner en el lugar del otro?**] Eeh, y más... Y la maduración de cuando sos grande. No quiero decir que soy grande, pero no es lo mismo el pensamiento. Y esto me ayudó lo de la ONU porque aprendés a ponerte en el lugar de otro. Capaz nunca te ponés, nunca te ponés, pero estando en la ONU, el 100% tenés que estar en el lugar de otro: tenés que ver su, lo que piensa, qué ocurre y eso te ayuda por lo menos para empezar a escuchar al otro¹⁰³ (pp. 158-159).

El segundo ejemplo es similar a uno que ya mencionamos en capítulos anteriores de una entrevistada que había utilizado sus habilidades desarrolladas en MNUs para saldar un conflicto personal con una compañera. Tanto en ese como en otros testimonios

¹⁰³ El énfasis es nuestro.

recabados por el autor aparecen situaciones en las que participantes de MNUs - principalmente los más experimentados- se sienten superiores debido a los conocimientos o habilidades adquiridos en MNUs y usan esa “superioridad” para imponerse a los demás. Volviendo al ejemplo que queríamos destacar, en esta ocasión se trata de otra estudiante entrevistada por Penhos (2014) que con 16 años dice que:

Al chico de la ONU le cuesta más respetar al que no sabe hablar [...] el chico de la ONU termina diciendo: “¡Este es un tarado! Ay no, tiene poco análisis...” Pero no se respeta, capaz que al pibe le falta trabajar y pulir un montón de asperezas y un montón de vocabulario y un montón de puntos de análisis pero se está esforzando, el hecho de que no le importe e intente hablar y no le de vergüenza hacerlo para mí ya está. Más allá de que lo que termine diciendo es una estupidez. **[Pero qué increíble lo que me estás contando porque se supone que debería ser el que más preparado está en la división para escuchar al otro...]** No porque es como que crean una atmósfera de ser superior o sea: “Yo sé más de política, yo leo más de política que vos. Vos no lees nada, yo sé más que vos...” (...) En general, yo que lo vi muy de adentro (tanto como autoridad y todo): el chico que tiene veinte [MNUs] encima es egocéntrico por donde lo quieras ver y es creído por donde lo quieras ver...¹⁰⁴ (p. 88).

En ambos casos, se protagonizan o se observan actos cuestionables pero también tiene lugar una reflexión sobre ellos que podría tener que ver con la percepción que declararon los encuestados en esta tesina en cuanto a la relación con sus compañeros. Esto último, la existencia de -al menos- una reflexión, no deja de ser valioso a la hora de la convivencia en una escuela donde frecuentemente circulan “sesgos discriminatorios” del tipo “villero”/clase media-alta, gordo/flaco, boliviano-extranjero/argentino, “traga”/vago y entre muchos otros (Penhos, 2014: 143). La participación en MNUs, entonces, estaría teniendo el contradictorio potencial de exacerbarlos tanto como de paliar los prejuicios discriminatorios y similares de los estudiantes que participan.

Antes de continuar con el resumen y las conclusiones de este capítulo, nos gustaría compartir la Tabla 11, con los autores que mencionaron los vínculos que pusimos a prueba en esta encuesta.

Tabla 11. Autores por opción de vínculos en la encuesta.

Hiciste amistades duraderas	Penhos (2014), West y Halvorson (2019)
Te quedó una red de "contactos"	Añadida por experiencia propia
Conociste a personas con tus mismos intereses	Ripley, Carter y Grove (2009)
Te relacionaste mejor con tus propios compañeros	Penhos (2014)

¹⁰⁴ El énfasis es nuestro.

No cambió nada	Opción de control
Otra	Espacio libre

Fuente: elaboración propia.

7.5. Resumen y conclusiones del capítulo

En el presente capítulo exploramos la cuestión de la continuidad de la experiencia de participación en MNUs, esto es, sus ramificaciones hacia otras actividades o decisiones. Conscientes de la poca o nula investigación en este sentido, prestamos especial atención a los comentarios que los encuestados ingresaron en los espacios libres “otras” en las tres dimensiones propuestas: el uso del tiempo libre, las decisiones profesionales y la construcción de los vínculos. En cuanto al uso del tiempo libre, encontramos que la mayoría de los encuestados comenzó un voluntariado; usualmente en el marco de la misma organización que llevó a cabo los MNUs en los que participaron. No obstante, observamos que el podio de actividades se completó con las opciones “no cambió nada”, en segundo lugar, y “ya hacía esas actividades” en el tercero. Por ello, señalamos que la segunda categoría contribuye a una hipótesis que venimos sosteniendo desde el primer capítulo de análisis sobre la similitud *a priori* de los estudiantes que participan en MNUs en Argentina. Sobre la opción “no cambió nada”, notamos que la mayoría de quienes la eligieron indicaron haber participado en uno o dos MNUs aunque el podio lo completan quienes participaron en más de cinco MNUs. De este modo, ni quienes participaron en pocos MNUs ni los que participaron en muchos -en parte- dijeron haber hecho conexiones entre su participación en MNUs y su tiempo libre.

En cuanto a las decisiones profesionales, como elegir una carrera o un trabajo, encontramos que la mayoría de los participantes que encuestamos aseguró haberse capacitado sobre un tema o problemática aunque también aclaramos que esta categoría pudo haber sido malinterpretado con capacitarse sobre un tema *en* el o los MNUs en los que participaron y no fuera de él. En segundo lugar, encontramos que alrededor del 38% afirmó haber elegido su carrera a partir de la participación en MNUs y que, a pesar de ocupar el segundo lugar en el podio, está lejos de ser algo que le ocurrió a todos los participantes; de hecho, el tercer lugar en el podio lo ocupó la categoría “ya sabías que querías/querés hacer” y el cuarto, “no influyó en nada”. En este último caso también

consideramos la cantidad de MNUs a los que dijeron haber asistido los respondientes y encontramos que, tal como sucedió respecto del tiempo libre, tanto quienes participaron en pocos MNUs como los participantes más entusiastas sostuvieron no haber hecho conexiones entre su participación en MNUs y sus decisiones profesionales. De modo que -por lo menos con estos encuestados- no funcionaría la hipótesis de la participación sostenida para explicar este tipo ramificaciones de la experiencia MNU.

Por último, en cuanto a la construcción de vínculos, notamos que parece ser la dimensión más afectada por la participación en MNUs según los mismos participantes; en efecto, encontramos que tres de las opciones que les ofrecimos obtuvieron más del 50% de las respuestas: haber conocido a personas con los mismos intereses, haberse quedado con una red de contactos y haber hecho amistades duraderas -en ese orden-. Es más, la categoría “no cambió nada” quedó en el último lugar con un casi un 8%. Con todo, no pudimos dejar de notar dos cosas: por un lado, una pregunta acerca de en qué momentos los estudiantes que participan pueden forjar vínculos tan profundos y propusimos que podría ser a través de grupos de participantes en las redes sociales. Por otro lado, más allá de conocer personas, quedarse con contactos y hacer amistades, parece existir una reflexión -por lo menos entre los encuestados que ingresaron comentarios en “otras”- sobre cómo se relacionan, comunican o empatizan con los demás.

De esta forma, llegamos al final del último de los capítulos de análisis de los datos recolectados con la encuesta a 759 participantes y ex participantes en MNUs para estudiantes secundarios en Argentina. A continuación, procederemos a esbozar algunas conclusiones finales, así como identificar aquellos aspectos que nos emocionan, nos preocupan o sobre los que necesitamos saber más y cuál es el balance que hacemos acerca de ellos.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

En esta tesina nos preguntamos por los MNUs para estudiantes secundarios en Argentina; más específicamente, las valoraciones de sus experiencias como participantes de estos. En ese sentido, nos propusimos indagar acerca de:

(1) los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que creen haber desarrollado -o no- participando en MNUs;

(2) aquellos momentos o aspectos de los MNUs que más o menos contribuyeron al desarrollo de todo lo anterior; y

(3) las ramificaciones que pudo haber tenido su participación en otros aspectos de sus vidas en el futuro como, por ejemplo, la elección de una carrera.

Para averiguarlo, encuestamos a participantes y ex participantes de MNUs en todo el país. Es así que pudimos recolectar 759 respuestas y también realizamos entrevistas a 5 de estos encuestados.

En cuanto al primer objetivo, los hallazgos fueron coherentes con lo escrito sobre el desarrollo -en participantes de nivel secundario- de una *conciencia* acerca de problemas o conflictos internacionales y *percepciones* sobre el trabajo de organizaciones como la ONU, en lugar de conocimientos más complejos o profundos, como acerca de la distribución del poder y los intereses nacionales. Otros resultados esperados fueron los valores y/o actitudes desarrollados, teniendo en cuenta la dinámica de los MNUs que requiere estar al corriente de las noticias para poder discutir con otros, cuyas perspectivas son distintas, acerca de cursos de acción para las temáticas en cuestión. También esperábamos que una minoría creyera haber desarrollado una mayor confianza hacia las personas o las instituciones, dado lo que se ha observado en otros trabajos respecto de la incomodidad que generan algunas estrategias adoptadas por los participantes/delegados durante el debate y la negociación.

Sin embargo, nos encontramos con algunos resultados llamativos. Respecto a las habilidades relacionadas con la investigación, dada la literatura consultada, en la que se destaca repetidamente la posibilidad de aprender a investigar y pensar críticamente, pensamos que estas iban a ocupar un lugar más predominante. Todavía más, hallamos una dedicación media o baja al estudio para participar en un MNU y también testimonios de un debate divorciado de la investigación sobre las temáticas en cuestión.

En esta línea, la habilidad más desarrollada fue la habilidad para debatir, o, más específicamente, para hablar en público. De cualquier manera, varios de estos conocimientos y valores o actitudes son congruentes con los principales conocimientos y habilidades para el siglo XXI, sobre todo aquellos relacionados con poder operar en un mundo globalizado y en continuo contacto con otras culturas, que introducimos en el marco teórico.

En cuanto al segundo objetivo, no sorprende el valor asignado al momento del debate -por sobre la preparación o el estudio- y también otros directamente relacionados con él, como los discursos y los temas sobre los que deben escribir esos discursos, dadas las habilidades que los encuestados indicaron haber desarrollado. Más precisamente, encontramos que los participantes entrevistados perciben que esos momentos colaboraron con el desarrollo de las habilidades para hablar y convencer a un público de lo que se está contando. La valoración del momento de redactar los proyectos de resolución también fue un resultado esperado, debido a que la mayor parte de los MNUs está dedicada al debate -con o sin lectura de discursos- y no al trabajo con los proyectos de resolución. En cambio, sorprende que la puesta en escena comparta esta menor valoración por parte de los participantes, teniendo en cuenta lo que han escrito otros autores sobre la operación requerida por los MNUs de ponerse en los zapatos -literalmente, incluso- del país que se representa. Según los hallazgos de esta investigación, parece pesar más el hecho de lograr defender una postura para sobresalir en el debate que la operación de ponerse en el lugar del otro cuya postura se defiende.

En cuanto al tercer objetivo, los resultados estuvieron en línea con el lugar que ocupa el voluntariado en las principales organizaciones que llevan a cabo MNUs en Argentina, pero también con la pasión que despiertan los MNUs entre quienes tuvieron buenas experiencias en ellos y eligieron volver en repetidas ocasiones e incluso varias veces al año: la mayoría decidió comenzar un voluntariado a partir de su participación en MNUs, usualmente en la misma organización del MNU. De manera similar, llama la atención la relevancia con la que los MNUs parecen ser valorados como un importante lugar de encuentro y para hacer amistades, más o menos duraderas, con personas que tienen intereses similares. Asimismo, es llamativa la progresiva pérdida de interés en las temáticas planteadas por los MNUs -incluso entre quienes participaron más de una vez- y cómo la experiencia en el MNU dispara vocaciones no directamente relacionadas con RRII.

Además de indagar sobre estos tres objetivos, buscamos recolectar datos para caracterizar en términos demográficos a los participantes y conocer cómo fue su experiencia general en MNUs. Los hallazgos en esta dirección son coherentes con los de otros autores acerca de que las participantes mujeres en MNUs parecen encontrarse con prácticas cuestionables y con más dificultades a la hora de participar o destacarse en un ambiente que se reconoce dominado por los hombres. Al aproximarnos al nivel socioeconómico de los participantes en MNUs, encontramos que la mayoría de los encuestados dijo haber asistido a una escuela de gestión privada y, además, haber costado su participación en MNUs con sus propios medios o dinero. También encontramos que la mayoría dijo haber asistido a MNUs organizados por el programa “Uniendo Metas” de Asociación Conciencia -algo que esperábamos, por sus sedes en numerosas provincias y localidades- pero también, y casi a la par, por sus propias escuelas. Este fue, sin dudas, uno de los principales hallazgos de la tesina y que, si bien no fue contemplada en la propuesta inicial, vale la pena traerla a estas conclusiones. En suma, pensamos que el MNU podría ser una experiencia al alcance de menos estudiantes de los que creíamos al comienzo.

El último interrogante que buscábamos responder al inicio de este trabajo se preguntaba por las motivaciones de los estudiantes secundarios argentinos a participar en estas actividades mayoritariamente extracurriculares. Aquí la respuesta es que la mayoría de encuestados afirmó haber comenzado a participar a causa de su propia curiosidad o interés en las temáticas trabajadas en el MNU, aunque existe una minoría obligada a participar o que consigue algún beneficio si lo hace. Asimismo, la mayoría describió su experiencia como “productiva” en términos de aprendizajes, coherente con el tipo de entornos que generan aprendizajes, que introdujimos en el marco teórico y dentro de los que propusimos considerar a los MNUs.

A continuación, no quisiéramos dejar de mencionar algunos aspectos en particular -de todos los anteriores- que nos emocionan, nos preocupan o nos intrigan, especialmente a la luz de los resultados de esta investigación y de cara al futuro de los MNUs para estudiantes secundarios en Argentina. Los siguientes apartados abordan por separado estos aspectos. Finalmente, hacemos un balance de las cuestiones señaladas y definimos nuestra postura acerca de ellas.

Qué nos emociona

En general, la cantidad de encuestados que declaró haber desarrollado conocimientos, habilidades, valores y actitudes concretas a partir de su participación en MNUs fue alta. Más de la mitad en la mayoría de los casos. Aun así, los casos más notorios fueron el conocimiento de problemáticas globales, la habilidad para debatir y creer que es importante estar informado. Esto significa que a través de provincias u organizaciones la experiencia MNU les estaría siendo productiva en términos de aprendizajes. Además de que se trata de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que no quedan reducidas al contexto del MNU y que fácilmente pueden ser utilizadas fuera de él; desde el estudio al trabajo y la participación ciudadana en el siglo XXI. De la misma manera, los MNUs estarían siendo un importante espacio de encuentro y construcción de vínculos para los estudiantes que participan; aunque con diferentes grados de duración o profundidad.

Qué nos preocupa

A pesar de todo lo anterior, no podemos dejar de notar con preocupación tres cuestiones: la primera, se trata de una probable barrera económica de entrada a la participación en MNUs. La mayoría de los encuestados dijo haber financiado su participación (inscripción, traslados, vestimenta) con su propio dinero mientras que solo una minoría dijo haber recibido, además, algún tipo de beca -de su escuela, gobierno u organización- para poder participar en un MNU. Esto quiere decir que no todos aquellos estudiantes que quisieran o se beneficiarían de participar podrían hacerlo por razones económicas; con la excepción de que su misma escuela organice el MNU, consigan financiamiento por otras vías o se organicen para recaudar los fondos.

La segunda cuestión tiene que ver con que una enorme mayoría de los encuestados dijo haber asistido a una escuela de gestión privada. Esto último, sumado a que la mitad comenzó a participar por su propio interés las temáticas trabajadas y que alrededor de un cuarto ya sabía qué quería hacer con su futuro o ya realizaba un conjunto de actividades muy específicas, nos lleva a pensar que quienes participan en MNUs en Argentina son estudiantes muy parecidos entre sí, no solo en el nivel socioeconómico (tipo de escuela) sino también en el de su motivación o intereses

(actividades y planes). Lo que significaría que los conocimientos, habilidades, valores y actitudes desarrollados en MNU solo circulan dentro de un grupo muy selecto de estudiantes.

La tercera y última cuestión pone el foco en la habilidad que casi todos los participantes que encuestamos dijeron haber desarrollado: el debate. Vemos con preocupación varios testimonios que llaman la atención sobre una forma de debatir vacía de contenido y dominada por el afán de humillar o ganarle al otro. En esta dirección, también nos preocupa que el momento de la redacción de proyectos de resolución, o sea, consensuar soluciones para las problemáticas tratadas en el MNU, haya sido uno de los menos valorados. Puesto de otro modo, nos preocupa que quienes participan o participaron en MNUs aprendan a debatir de forma prepotente y sin ánimos de llegar a ningún consenso, volviéndose esta su “marca registrada”. Tal como lo ilustra este Twit¹⁰⁵, donde un usuario responde con “la pesada que va al modelo de la ONU:” al video de una joven dirigido al presidente argentino -formal, pero sobreactuado y con lo que puede ser desdén-, por el regreso a las clases presenciales en el marco de la pandemia del COVID-19.

Qué nos queda por recorrer

Universidad de

A la luz de todo lo anterior, creemos que hay dos cosas sobre las que necesitamos continuar explorando acerca de los MNUs en Argentina: por un lado, los MNU organizados por las escuelas para sus propios estudiantes o también para los de otras escuelas. Casi la mitad de los encuestados dijo haber participado en MNUs organizados por sus propias escuelas y mientras que otras organizaciones hacen públicos sus objetivos, dinámicas y tópicos; desconocemos lo que sucede en los MNUs organizados “puertas adentro” de las escuelas junto con lo que pueden ser -o no- propuestas superadoras de las experiencias ofrecidas por las grandes organizaciones y universidades que tradicionalmente los llevaron a cabo. Incluso podrían llegar a ser menos costosos o incluir a estudiantes más diversos. Por otro lado, creemos que harán falta investigaciones futuras que puedan dedicarse a observar MNUs en distintas provincias y de distintos organizadores, ya sean presenciales o -más posiblemente-

¹⁰⁵ <https://twitter.com/nanocatala/status/1392496488081727495?s=20>

virtuales debido al contexto de la pandemia del COVID-19. Sobre todo, creemos que podría ser muy valioso observar los argumentos, gestos y tonos de voz utilizados por los participantes durante los debates en miras de indagar sobre cómo están aprendiendo a debatir -ahora que sabemos que lo están haciendo- y qué hacen los organizadores al respecto (qué comportamientos se premian o se castigan, por ejemplo).

Nuestra postura

Con todo, aquí sostendremos que los puntos positivos de organizar y participar en MNUs exceden a los más débiles en cantidad y en calidad. No solo por el número, variedad y relevancia de los aprendizajes que tienen lugar en ellos, sino también por la valoración favorable de los propios participantes. Es más, creemos que los puntos débiles (a saber: la gratuidad, la diversidad y la competencia) dejan mucho margen para la mejora. Particularmente en tiempos de pandemia, durante la que los MNUs se llevaron y probablemente seguirán llevándose a cabo de forma virtual y, por lo tanto, también de forma gratuita -hasta donde sabemos, gracias a los encuestados-.

Mientras tanto, quienes estamos interesados en los MNUs en Argentina podríamos empezar a pensar en organizar MNUs como parte de programas estatales y aprender de las experiencias que están siendo llevadas a cabo en muchas escuelas del país; cómo ayudan a sus estudiantes a reflexionar sobre su experiencia en un MNU o cómo articulan con las materias de la currícula oficial. Por lo demás, quienes actualmente organizan MNUs para estudiantes secundarios en Argentina podrían -a la luz de los resultados de este trabajo- intentar ofrecer más espacios destinados a negociar y consensuar soluciones a las problemáticas trabajadas; así como también ser más exigentes respecto de la calidad o la creatividad de los proyectos de resolución propuestos y aprobados por las delegaciones de cada comisión de trabajo de un MNU.

Hace casi tres décadas que en Argentina se organizan MNUs que cada año convocan a miles de estudiantes secundarios a lo largo y a lo ancho del país; hoy sabemos que al menos la mayoría de los participantes que encuestamos consideran que tuvieron experiencias productivas y que, participando en MNUs, desarrollaron conocimientos, habilidades, valores y actitudes -e incluso vínculos- que perduraron en el tiempo. ¿Por qué no ofrecerles un MNU aún más cooperativo y más inclusivo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2019a). La niñez y la ciudadanía global. ¿Qué oferta de educación se propone para enfrentar este reto? (pp. 165-175) en *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo*. Montevideo: UNICEF.
- Aguerrondo, I. (2019b). La escolarización declina, ¿qué la reemplaza? Jornada Doctoral FLACSO-UdeSA, 18 y 19 de septiembre.
- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa. Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá: UNICEF-LACRO. Disponible en: [https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015(1).pdf)
- Añahual, G. (2020). Enseñar problemas socioambientales, un abordaje desde el juego de simulación en la clase de Ciencias Sociales. Una propuesta didáctica. En *IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (San Carlos de Bariloche, 2018).
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria: nuevas prácticas, nuevos caminos*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (2007). Del efecto abuela al efecto suegra: La ZDP como producción de posibilidad. *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*, 2(17), 2-3.
- Baranowski, M. K., y Weir, K. A. (2015). Political Simulations: What We Know, What We Think We Know, and What We Still Need to Know. *Journal of Political Science Education*, 11(4), 391–403.
- Bastaki, M. (2017). Model United Nations in Greece: Senior high school students' perspectives on global citizenship (Tesis de doctorado). Universidad de Birmingham.
- Beech, J. (2018). “Sobre los hombros de un gigante: algunos conceptos de John Dewey para abordar el desafío de educar en un mundo cosmopolita”. En *Educadores con Perspectiva Transformadora*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Colección Redes de Tinta. Diálogos Pedagógicos).
- Bradberry, L. A., y De Maio, J. (2019). Learning By Doing: The Long-Term Impact of Experiential Learning Programs on Student Success. *Journal of Political Science Education*, 15(1), 94–111.

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Buckingham, D. (2014). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Katalog BPS.
- Cabrera, L. (2008). Global citizenship as the completion of cosmopolitanism. *Journal of International Political Theory*, 4(1), 84-104.
- Cahn, L., Lucas, M., Cortelletti, F. y Valeriano, C. (2021). *Educación Sexual Integral: Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Catalán Gil, S., y Martínez Salinas, E. (2018). Favorecer el ‘estado de flow’: la clave de los juegos de simulación empresarial. *Journal of Management and Business Education*, 1(2), 140-159.
- Celi, M. (2018). ¿Por qué Jugar en Ciencias Sociales en el Nivel Secundario? Reflexiones sobre el rol docente y el juego. *Revista Lúdicamente*, 7(14).
- Chasek, P. S. (2005). Power Politics, Diplomacy and Role Playing: Simulating the UN Security Council’s Response to Terrorism. *International Studies Perspectives*, 6, 1-19.
- Cohen, L., y Manion, L. (1994). “Surveys”. En *Research methods in education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Coughlin, R. W. (2013). Gender and Negotiation in Model UN Role-Playing Simulations. *Journal of Political Science Education*, 9(3), 320-335.
- Crossley-Frolick, K. A. (2010). Beyond Model UN: Simulating Multi-Level, Multi-Actor Diplomacy Using the Millennium Development Goals. *International Studies Perspectives*, 11, 184-201.

- Cuenca López, J. M. (2006). La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación. *Treballs d'Arqueologia*, (12), 111-126.
- Davies, A., Fidler, D., y Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. *Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute*.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación / John Dewey; traducción del inglés por Lorenzo Luzuriaga; edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dorn, W. A., Webb, S., y Pâquet, S. (2020) From Wargaming to Peacegaming: Digital Simulations with Peacekeeper Roles Needed, *International Peacekeeping*, 27(2), 289-310.
- Engel, S., Pallas, J., y Lambert, S. (2017). Model United Nations and deep learning: theoretical and professional learning. *Journal of Political Science Education*, 13(2), 171-184.
- Frutos de Blas, J. I. (2015). Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico (Tesis de Doctorado). Universidad de Málaga.
- Furman, M. (2019). *Guía para criar hijos curiosos: ideas para encender la chispa del aprendizaje en casa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, A. (2018). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas* (4ta edición). Albuixech [Provincia de Valencia]: Litera.
- García Ferrando, M., Alvira, F., y Ibáñez, J. (2003). "La encuesta". En *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Giovanello, S. P., Kirk, J. A. y Kromer, M. K. (2013). Student Perceptions of a Role-Playing Simulation in an Introductory International Relations Course. *Journal of Political Science Education*, 9(2), 197-208.
- Goldacre, B. (2012). *Mala ciencia*. Argentina: Paidós.
- Guasti, P., Wolfgang, M., y Nieman, A. (2015). EU simulations as a multi-dimensional resource: from teaching and learning tool to research instrument. *European Political Science*, 14, 1-21.

- Guralnik, A., Silber, E. y Moszkowicz, A. (2014). *Juegos para enseñar ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- 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).
- Hall, G. (2015). Developing Human Rights and Political Understanding through the Model United Nations Program: A Case Study of an International School in Asia. *Ethos*, 23(3), 9-15.
- Hammond, A., y Albert, C. D. (2019). Learning by Experiencing: Improving Student Learning Through a Model United Nations Simulation. *Journal of Political Science Education*.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hazleton, W. A., y Mahurin, R. P. (1986). External simulations as teaching devices: The Model United Nations. *Simulation & Gaming*, 17(2), 149-171.
- Hazleton, W. A., y Mahurin, R. P. (1986). External simulations as teaching devices: The Model United Nations. *Simulation & Gaming*, 17(2), 149-171.
- Hazleton, W. A. y Jacob, J. E. (1983) Simulating International Diplomacy: The National Model United Nations Experience. *Teaching Political Science*, 10(2), 89-99.
- Insúa, A. (2014). La educación ciudadana en la escuela secundaria argentina. Análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales de formación ciudadana para la escuela secundaria. Provincias de Buenos Aires, Salta y Santa Fe. Universidad de San Andrés.
- Johnson, P. C. (1988). The model united nations motivator and instructional technique in geographic education. *Journal of Geography*, 87(1), 13-16.
- Kille, K. J. (2002). Simulating the Creation of a New International Human Rights Treaty: Active Learning in the International Studies Classroom. *International Studies Perspectives*, 3, 271-290.

- Kirkwood-Tucker, T. F. (2004). Empowering Teachers to Create a More Peaceful World through Global Education: Simulating the United Nations. *Theory y Research in Social Education*, 32(1), 56–74.
- Lay, J. C. y Smarick, K. J. 2006. Simulating a Senate Office: The Impact on Student Knowledge and Attitudes. *Journal of Political Science Education*, 2(2), 131-146.
- Lee, R. S., y O’Leary, A. (1971). Attitude and Personality Effects of a Three-day Simulation. *Simulation & Games*.
- Levintova, E., Johnson, T., Scheberle, D. y Vonck, K. (2011). Global Citizens Are Made, Not Born: Multiclass Role-Playing Simulation of Global Decision Making. *Journal of Political Science Education*, 7(3), 245-274.
- Levy, B. L. M. (2018). Youth Developing Political Efficacy through Social Learning Experiences: Becoming Active Participants in a Supportive Model United Nations Club. *Theory y Research in Social Education*, 46(3), 410-448.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M. y Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456.
- Márquez Duarte, F. D. (2018). Participación ciudadana juvenil en Baja California, México y California, Estados Unidos: el caso de los Modelos de Naciones Unidas. Colegio de la Frontera Norte.
- Márquez Duarte, F. D. (2019). Modelo de Naciones Unidas: una herramienta constructivista. *Alteridad: Revista de Educación*, 14(2), 267-278.
- Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorizing the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 411-426.

- Martínez Grigera, M. L. (2019). La educación ciudadana en Argentina y Australia. Un análisis comparativo sobre los diseños curriculares de formación ciudadana de nivel secundario en Argentina y Australia. Universidad de San Andrés.
- Matzner, N. y Herrenbrück, R. (2016). Simulating a Climate Engineering Crisis: Climate Politics Simulated by Students in Model United Nations. *Simulation & Gaming*, 1-23.
- McCartney, A. R. M. (2006). Making the world real: Using a civic engagement course to bring home our global connections. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 113-128.
- Mcintosh, D. (2001). The Uses and Limits of the Model United Nations in an International Relations Classroom. *International Studies Perspectives*, 2, 269-280.
- Mickolus, E. F. (1976). Models of the United Nations: Contemporary Developments in Research and Teaching. *The Social Studies*, 67(4), 171-174.
- Muldoon, J. (1995). The Model United Nations Revisited. *Simulation & Gaming*.
- Naciones Unidas. (2018). ABC de las Naciones Unidas. Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789213628843>
- Narodowski, M. (2018). *El colapso de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Obendorf, S. y Randerson, C. (2012). The Model United Nations simulation and the student as producer agenda. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 4(3), 1-15.
- Obendorf, S. y Randerson, C. (2013). Evaluating the Model United Nations: Diplomatic simulation as assessed undergraduate coursework. *European Political Science*, 12.
- Olivera, J., Braun, M. y Roussos, A. J. (2011). Instrumentos para la evaluación de la empatía en psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(2), 121-132.

- Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and global citizenship. *Review of International Studies*, 29(1), 3-17.
- Penhos, M. (2011). La educación en derechos humanos desde una aproximación lúdica: el Modelo de Naciones Unidas. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 22(1), 127-152.
- Penhos, M. P. (2006). Los modelos de Naciones Unidas: estrategias para romper el muro del no-reconocimiento. En el *III Congreso de Relaciones Internacionales* (La Plata, 2006).
- Penhos, M. P. (2014). *Los modelos de Naciones Unidas: estrategias para romper el muro del no-reconocimiento*. Quilmes: Tiempo Sur Ediciones.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Phillips, M. J., y Muldoon, J. P. (1996). The Model United Nations: A strategy for enhancing global business education. *Journal of Education for Business*, 71(3), 142-146.
- Pike, G. (2001). Towards an ethos of global citizenship education : some problems and possibilities. *The Development Education Journal*, 7(3).
- Ripley, B., Carter, N., y Grove, A. K. (2009). League of Our Own: Creating a Model United Nations Scrimmage Conference. *Journal of Political Science Education*, 5(1), 55-70.
- Rizvi, F. y Beech, J. (2017). Global mobilities and the possibilities of a cosmopolitan curriculum. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 125-134.
- Rosenthal, C. S., Rosenthal, J. A. y Jones, J. (2001). Preparing for Elite Political Participation: Simulations and the Political Socialization of Adolescents. *Social Science Quarterly*, 82(3).

- Saiya, N. (2016). The Statecraft Simulation and Foreign Policy Attitudes Among Undergraduate Students. *Journal of Political Science Education*, 12(1), 58-71.
- Shaw, C. M., y Switky, B. (2018). Designing and Using Simulations in the International Relations Classroom. *Journal of Political Science Education*, 14(4), 523-534.
- Tedesco, J. C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, 146, 74-89.
- UNIPE. (2018). Subvenciones estatales a la educación privada: ¿quiénes reciben más? Publicación del Observatorio Educativo de la UNIPE. Datos de la Educación, año 1, N°2.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., y Boshuizen, H. (2005). Information Problem Solving by Experts and Novices: Analysis of a Complex Cognitive Skill. *Computer in Human Behavior*, 24, 623-648.
- Weatherby, J. N., y Huff, E. D. (1979). The Realistic Simulation: A Case Study of the Cal Poly Model United Nations. *Teaching Political Science*, 6(2), 248-256.
- Weidenfeld, M. C., y Fernandez, K. E. (2017). Does Reacting to the Past Increase Student Engagement? An Empirical Evaluation of the Use of Historical Simulations in Teaching Political Theory. *Journal of Political Science Education*, 13(1), 46-61.
- Weinstein, M. (2019). El juego en la escuela: Un análisis comparativo de situaciones de clase de sala de cinco años y primer grado (Tesis de licenciatura). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- West, L., y Halvorson, D. (2019). Student Engagement and Deep Learning in the First-Year International Relations Classroom: Simulating a UN Security Council Debate on the Syrian Crisis. *Journal of Political Science Education*.
- Williams, M. S. (2019). The Role of the Faculty Advisor for a Model United Nations Conference: 5 Lessons Learned from Practice. *Journal of Political Science Education*.

World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. Vancouver: British Columbia Teachers' Federation.

Otras fuentes consultadas

ANU-AR (2019). Asociación para las Naciones Unidas de la República Argentina. <https://www.anu-ar.org/>

Conciencia (2017). Asociación Conciencia. <https://conciencia.org/>

ESSARP. (s.f.). EMUN Conferences. <https://www.essarp.org.ar/category/emun-conferences/>

ForDel. (2020). Formando Delegados. <https://drive.google.com/file/d/1yuHNuAmhJ4qDAcDkZ7KsXhoC-DY34dOW/view?usp=sharing>

MINU (2020). MINU Asociación Civil 2020. <https://www.minu.org/>

New Pedagogies for Deep Learning. (2019). Deep Learning Competencies. <https://deep-learning.global/making-it-happen/>

OAJNU (2019). Organización Argentina de Jóvenes para las Naciones Unidas. <https://oajnu.org/>

ORT MUN. (2020). ORT MUN. <https://campus.belgrano.ort.edu.ar/onumodelo>

Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st Century Learning. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf

Politeia UdeSA. (2020). Modelos de Naciones Unidas. <https://politeiaudesa.org/modelos#page-content>

SMOD [@mod.gualeguaychu]. (2020). <https://www.instagram.com/mod.gualeguaychu/>

UM. (s.f.). Uniendo Metas Conciencia. <https://uniendometas.org/>

UNESCO. (2019). ¿En qué consiste la Educación para la Ciudadanía Mundial?
<https://es.unesco.org/themes/ecm/definicion>



Universidad de
San Andrés