

“Los modelos de Naciones Unidas: estrategias para romper el muro del no-reconocimiento”

Matías Pascual Penhos.

I. INTRODUCCION

Una de las premisas que mejor propiciaría la lectura de este trabajo en el contexto del III Congreso en Relaciones Internacionales, sería la de aceptar, dócilmente, que los discursos y acciones discriminatorias son una constante en la sociedad argentina. Basta prestar el oído a las charlas de café, o intercambiar palabras con los vecinos, compañeros de trabajo, dialogar en términos amistosos con el “tachero”-remisero para tomar una directa percepción de la temperatura social que nos rodea. Esta atmósfera no es nueva por cierto, en una sociedad argentina cuya idiosincrasia se fundamenta en un imaginario colectivo que tiende a trazar divisiones y fronteras sociales a lo largo de su derrotero histórico.

Sin embargo, esta premisa inicial no puede pasar por alto el contexto que hoy nos toca vivenciar; tiempos que lejos de reflejar una realidad particular como la Argentina, se circunscriben en una dimensión mundial que precisamente hace de los “muros del silencio”¹ una delimitación distintiva de la tan mentada aldea global. Basta prestar atención a los estereotipos que construyen los grandes estadistas del planeta, cuya responsabilidad en propiciar espacios de reconocimiento debería ser absoluta y comprometida en un orden internacional que debería ajustarse a derecho; por el contrario, lejos de alentar di-

¹ Cullén, Carlos, 1997: 254-255: “¡Cuántos “muros del silencio” atraviesan la aldea global! ¡Cuántos “formatos comunicacionales”: géneros televisivos, periodísticos, publicitarios, segmentan el diálogo, levantan “burdos y sutiles muros de la discriminación”! ¡Con qué facilidad podemos rechazar lo diferente y juzgarlo! [...] Por otro lado, ¿cuántas “estaciones de peaje” tenemos que sortear para poder circular por las redes internacionales de la información? [...] En la aldea global, y transitando por autopistas informáticas, estamos construyendo la “gran muralla de la realidad virtual”, que separa un territorio simulado de un territorio efectivamente transitado.”

chas prácticas, se despliegan dichos y acciones que no dejan de alarmarnos.

Ahora bien, entiendo que lo más llamativo de la época que nos toca transitar no es sólo la omnipresencia y la frecuencia con que circulan este tipo de discursos y acciones, sino también el modo imperativo – “coercitivo” diría Emille Durkheim– y exhaustivo con que se rediseñan las “nuevas fronteras” cullenianas. Aún así, admitiendo estas impresiones contradictorias, entiendo que la carencia de una cultura democrática es una constante en la sociedad global y que, efectivamente, cuenta con innumerables pruebas más cercanas a lo largo de la historia. Indudablemente, estamos habilitados a pensar en esta relación “prejuicio-intolerancia” y “carencia de una cultura democrática” en el plano local, pero también en el global. Quisiera adelantar que concentrarse y hacer un revisionismo del pasado no es el interés ni el propósito de este estudio. Más bien, me interesaría partir de un fuerte anhelo por concertar una investigación factible, por lo menos en su misma concepción, que retomara aspectos parciales de la premisa antedicha y que pudiera ser contrastada fehacientemente. De modo que orientaré la observación hacia el ámbito educativo donde, desde mi propia experiencia áulica, encuentro un campo fértil sobre el cual rastrear este tipo de prácticas discriminatorias enunciadas que muchas veces encuentran chivos expiatorios al interior del grupo de adolescentes que comparten el mismo espacio institucional, cuando no también en los propios protagonistas del sistema.

Si admitiéramos como respuesta insoslayable que la educación debiera ser uno de los medios desde el cual proyectar la prevención frente a esta clase de hábitos, podríamos coincidir en direccionar la lupa en la institución escolar y así analizar la manera con que se debiera enfrentar esta problemática y sus posibles respuestas; pues su no resolución, y lo que es peor, su ignorancia y su amparo –como muchas veces se comprueba– reproduciría y agravaría el nivel de discrimi-

minación presente en la sociedad actual y futura. Es esta una cruda imagen cotidiana que me resisto a aceptar, pero que entiendo que su fuerza es de tal magnitud que exige cuanto menos pensar y elaborar respuestas comprometidas. Ya no basta con apoyarse en soluciones facilistas: no basta con enseñar con mayor ahínco Formación Cívica; ni aumentar la carga horaria de las materias; ni tampoco reinventar nuevos espacios curriculares cuyos contenidos aborden este tipo de temáticas específicamente. Tales soluciones son producto de la urgencia, de la improvisación, de la reacción frente a hechos consumados y que definitivamente no se corresponden con el trabajo de la prevención, de la planificación, que lleva implícita toda metodología educativa.

A mi entender la coherencia debe encontrarse en la medida en que no nos distanciemos de aquello que rodea a la palabra ética: este debe ser el lugar de la "resistencia" pero a la vez el de la "construcción". En este sentido, es de mi interés retomar la hipótesis de otro trabajo de Cullén², que ahonda la problemática del otro desde la formación del sujeto moral que conoce, tendiendo un puente de comprensión que conecta la cuestión del otro con el discurso pedagógico basado en una educación moral que sustenta la construcción de un relato propio. Retomando los pasos freireanos, Cullen rescata dos de los aspectos centrales del sujeto que conoce: la dialogicidad y la politicidad; recuperando la palabra y el espacio público desde donde repensar y actuar la dimensión social a través del auto-conocimiento. Porque la dignidad sólo podrá alcanzarse en la medida en que haya un conocimiento de sí mismo, reconociéndose el individuo mismo en un ser capaz de actuar y de comunicarse.

En la medida en que se recupere el espacio plural, estaremos más cerca de educar desde el llano, interactuando desde y con la misma realidad. Vale decir que es necesario complementar aquello de suma

² Carlos Cullen, 2004.

importancia que se trabaja en el aula, con la praxis que abre la cotidianidad del alumno fuera del establecimiento educativo, en la vida en sociedad. Esto mismo debiera trasladarse al nivel supranacional, aún a riesgo de alimentar falsas expectativas: en la medida en que la opinión pública mundial tome consciencia de las problemáticas y decida involucrarse activamente en ellas, es razonable aún abrigar algún tipo de esperanza para repensar la legitimidad de las instituciones multilaterales.

En tal sentido, se hace imprescindible contar con una cultura democrática que sirva para generar una educación en el plano de los hábitos y las costumbres de las personas. Sólo recuperando la voz y el relato propio propiciaremos dicha cultura. Esta investigación se sustenta en los proyectos educativos que se denominan Modelos de Naciones Unidas³, donde a partir de un juego de simulación los alumnos toman la representación de un "otro", desde una perspectiva antropológica, gnoseológica y sociológica. Obligatoriamente, para quienes estén interesados en mantener una activa participación en el transcurso del debate parlamentario mundial, es condición *sine qua non* hablar desde el otro, conocerlo, integrarse a ese otro, representar a un diplomático de cualquier país del mundo tomando conocimiento de esa realidad-otra y consustanciándose con sus posibles soluciones para construir con esta base una opinión intersubjetiva; pues, de otro modo, no se podría convencer a los otros diplomáticos participantes de que la postura que se adopta ante determinado tema a discutir es válida. Fundamentalmente porque uno mismo no estaría convencido si antes no hubiera efectuado dicho ejercicio de preparación. El gran objetivo para el joven estudiante entonces, pasa por obtener los avales de los compañeros-delegados de la Asamblea mediante su capacidad de liderazgo, de negociación, de carisma y de oratoria, que le

³ En adelante se abreviará con la sigla MNU.

permitan sobresalir ante sus propios pares como así también ante las autoridades del modelo.

II. VOLVER A LAS FUENTES

Para reflexionar estas nuevas delimitaciones fronterizas parece imprescindible retomar las cuestiones pedagógicas que profundizara la pedagogía de Paulo Freire hace ya algunos años atrás, pero que no dejan de tener una preocupante vigencia –al menos en nuestro sistema educativo–, cuando denunciaba los principales males de la educación contemporánea. Su pedagogía liberadora se sostenía en dos cuestiones relevantes a mí entender. La primera de ellas, la llamó “el miedo a la libertad”:

“La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que, al no ser libre lucha por conseguir la libertad. Esta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos.” (Freire, P., 1973: 43-44).

Ese “miedo a la libertad” no está presente sólo en nuestros chicos; podríamos admitir que se manifiesta como una constante entre los adultos, en los responsables del sistema educativo desde cualquier espacio institucional del que se forme parte del mismo. Desde el preceptor hasta el inspector, todos tienen temor a ser responsables de sus acciones y a aquellos acontecimientos que pudieran desatarse como consecuencia de salirse del “status quo”; así se construyen mitos monstruosos ante el menor acto institucional que se lleva a cabo: las planificaciones curriculares, la nota de cada prueba, las notas del

trimestre, las sanciones disciplinarias, las reuniones con los padres, las audiencias con los padres, los actos académicos, las salidas didácticas, las entrevistas con los inspectores, la participación en proyectos extra-áulicos... Cada mínimo procedimiento que se sale del formato preestablecido está sometido a un riguroso control y escrupuloso análisis, que exige un sobredimensionado seguimiento por escrito, que alimenta la sensación de que la burocracia marca el compás de los movimientos de quienes integran el sistema. Como contraparte de este proceso de exhaustivo disciplinamiento, no se observa mejora alguna; más allá de la "cáscara" de renovación, organización y control, por dentro el sistema continúa dando signos llamativos de empobrecimiento educativo y de que se han desatado problemáticas nunca antes imaginadas (como la violencia, por poner sólo un ejemplo).

El tiempo de las autoridades educativas se derrocha en esta burocracia y en la sobreactuación, no en el seguimiento pedagógico-didáctico real y concreto. Lo que parece caracterizar y comprobarse, desde el primero al último responsable de este ámbito, es el "status quo" predominante, en donde se maquillan las formas pero nunca los contenidos. Entonces, ¿cómo pretender que todos los que estamos implicados en el medio podamos mejorar, modificar la realidad educativa en este contexto? "Enmendar", "emparchar", pero cómo "arreglar" o "transformar"... ¿Está todo perdido? No, en absoluto. Por suerte siempre hay procesos –por mínimos y minúsculos que sean– que dan pie a la esperanza, y tampoco es la excepción lo que acontece en el sistema educativo. Justamente es nuestra intención exponerlos, hacerlos públicos con esta investigación. Y la segunda cuestión que abordaba el pedagogo brasileño (que tiene que ver con un aspecto más metodológico) es aquello que denominó la "*enfermedad de la*

*narración*⁴, en donde se plantea un sujeto –el que narra– y objetos pacientes, oyentes –los educandos–. Indudablemente, es este un espacio que hace del “status quo” un paradigma, deja de lado cualquier tipo de incidencia que atente contra ese orden construido; no propicia la comunicación entre iguales, entre “sujetos”, dando pie a establecer una base, una estructura asimétrica, dispuesta a cobijar y a resguardar luego prácticas que reproducen las divisiones de origen. Esta es, sin dudas, la apuesta más importante que puede entregar este trabajo de investigación: el de demostrar que la lógica del prejuicio y la discriminación se encuentra seriamente amenazada en un marco de debate abierto, donde se puede llevar adelante un diálogo constructivo, donde la comunicación es establecida entre sujetos que comparten un status igualitario –al menos en la capacidad de poder expresarse libremente como sujetos– y que, de algún modo, alcanzan a través de la interacción, un cierto grado de concientización de la realidad social que los rodea. Sabemos que toda forma de concientización, invita a la acción, invita a operar (no importa cuánto, por mínimo que sea), a incidir en el mundo del que formamos parte, dialectizando su forma, su expresión, su contenido.⁵

Desde otro lugar teórico, Hannah Arendt también parece compartir la lengua “freireana”, aunque introduce nuevos conceptos. Arendt resalta las implicancias de la acción⁶ –propia y exclusivamente humana–

⁴ “Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es, preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar. Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación.” (Freire, Paulo; 1973: 75)

⁵ “La dialéctica surge en el mismo momento en que despunta la práctica racional, es decir, el ser humano, el ser histórico. El ser humano surge mediante una ruptura con la naturalidad. No estamos hablando de una ruptura que pudiese ser indicada en el tiempo. No estamos haciendo historia. Hablamos de una ruptura constituyente del ser humano. Desde el momento que hay conciencia hay ruptura y hay ser humano. Es el verdadero pecado de origen, pecado constituyente. Ser natural-cultural, tiene en su mismo origen la negatividad, la ruptura que impulsa a la restauración que sólo se puede lograr hacia adelante.” (DRI, Rubén: 13).

⁶ “La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. [...] La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá.” (Arendt, Hannah; 1993: 21-22).

en el ámbito público y político, y sus consecuencias en el nivel ontológico de la persona:

“Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseemos, pero nunca está condicionada por ellos; su impulso surge del comienzo, que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa. Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar [...], poner algo en movimiento.” (Arendt, H., 1993: 201).

Cabe agregar que la brecha de edad que abarcan los MNU va de los 12 a los 18 años, es decir que involucra por completo la etapa adolescente de los jóvenes. Este aspecto no debe ser pasado por alto. Sabemos de los conflictos que rodean a la persona, como así también de las dificultades que conlleva el proceso de maduración de la personalidad. De ahí entonces que se expliquen las derivaciones que auspicia el proyecto educativo entre los adolescentes, puesto que se hace hincapié en un propósito que redobla la apuesta identitaria, no sólo desde el propio proceso de maduración biológico sino también, desde la perspectiva que propone la filósofa, desde el ingreso al ámbito político:

“Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente la única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su

identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia. El descubrimiento de «quién» en contradistinción al «qué» es alguien –sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta– está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace. [...] Esta cualidad reveladora del discurso y de la acción pasa a primer plano cuando las personas están con otras, ni a favor ni en contra, es decir, en pura contigüidad humana. Aunque nadie sabe a quién revela cuando uno se descubre a sí mismo en la acción o la palabra, voluntariamente se ha de correr el riesgo de la revelación, y esto no pueden asumirlo ni el hacedor de buenas obras, que debe ocultar su yo y permanecer en completo anonimato, ni el delincuente, que ha de esconderse de los demás. [...] Debido a su inherente tendencia a descubrir al agente junto con el acto, la acción necesita para su plena aparición la brillantez de la gloria, sólo posible en la esfera pública.” (Arendt, H., 1993: 204).

En este nivel más profundo, y casi sin que ellos mismos puedan tomar conciencia y percatarse en lo inmediato, los alumnos acumulan un capital educativo inmensurable: adquieren una “avalancha” de información, saberes, capacidades, metodologías de estudio y valores... Pero, muy especialmente, acceden a un capital humano que los conmueve, que los desestructura con su devenir (hasta ese momento en que decidieron apostar por esta empresa) y que los realiza como seres distintivos, puesto que son partícipes de un espacio de integración, de socialización, único e irrepetible, en el sentido en que piensa Arendt la esfera pública.

Cómo se incorporan y las consecuencias que provocan en su práctica cotidiana es aquello en lo que nos interesa ahondar. Explicitando de modo más directo nuestra hipótesis de investigación, trataremos de

plantear que esta 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, tiene como acción más importante el efecto de “des-contaminar”, “purificar”, “filtrar” todo tipo de pensamiento o prejuicio discriminatorio, porque de otro modo si la representación careciera de convicción y validez no se podría sobresalir en el juego. De este modo, entramos en un marco de interacción –de “*contigüidad humana*” diría Arendt– en donde predomina la propuesta de “*revelarse con el otro*” a la hora de personificar a los diferentes países de la Tierra, cuyo efecto más importante es que una vez finalizado el certamen, el estudiante retoma su vida diaria habiéndose enriquecido en su mirada, habiendo complejizado su punto de vista personal, por un lado; y por el otro, ha sido protagonista en un espacio de integración que le proveyó la maduración exacta para acercarse y comunicarse al otro mediante diversas herramientas de socialización. Así, el adolescente habrá accedido a la increíble experiencia de haber perdido el “*miedo a la libertad*”.

III. ENTRE LA ESQUIZOFRENIA SISTEMICA Y EL EMPOBRECIMIENTO EDUCATIVO: MAS LADRILLOS EN LA PARED

La escuela y los procesos institucionales que la enmarcan, así como las experiencias de los actores de su comunidad y el resultado de esa interacción a través de propuestas de trabajos alternativos: he aquí nuestro principal núcleo de investigación. La posibilidad de rastrear estrategias de resistencias que tienen por fin atacar dos problemáticas estrechamente ligadas: en primer lugar, escapar a la dicotomía que heredamos de la escuela argentina de fin del siglo XX, entre la informática y la merienda forzada⁷ (es decir, entre quienes pueden acceder a una educación técnica superior y los que asisten a la escue-

⁷ Narodowski, Mariano: 1996.

la con el fin de procurarse el alimento diario). Escapar a esta lógica es también escapar a un paradigma escolar que hace de la desigualdad social un emblema. ¿Cuán lejos quedó el diseño positivista del siglo XIX que se sostenía en la homogeneidad cultural y la neutralización de la diferencia social; que se sostenía en el desarrollo de la planificación y la coherencia organizativa? O lo que es peor: ¿por qué no tomamos acabada conciencia de este estado crítico? En segundo lugar y en esta dirección, Emilio Tenti Fanfani se indaga por qué el empobrecimiento de la sociedad no tiene manifestaciones dramáticas en el campo de la educación nacional y por qué el problema de la educación casi nunca llega al grado de urgencia.⁸ El mismo ofrece una hipótesis racional al respecto:

“En educación, los éxitos y fracasos (en el nivel del sistema) no ocurren en un momento preciso del tiempo. El aprendizaje transcurre en términos de proceso, raramente toma la forma de “acontecimientos”. Su visibilidad social no es puntual. Las instituciones y prácticas pedagógicas no se desmoronan, se desgastan. Son realidades relativamente resistentes a las crisis. Las transformaciones en este campo siempre son lentas y se desenvuelven en horizontes de mediano y largo plazo. La resistencia al cambio es, al mismo tiempo, una defensa contra el desastre. [...] La identificación del problema, por lo general, no va más allá del plano discursivo. De esta manera, una directora de escuela primaria puede declarar al entrevistador que “muchos niños terminan la primaria sin saber leer ni escribir” sin que esto provoque ningún “escándalo social” ni se adopten medidas correctivas.” (Tenti Fanfani, E.; 1992: 173-174)

En el medio de este proceso de “empobrecimiento educativo” que describe Tenti Fanfani, propiciar, alentar y alcanzar cierta continuidad en el debate abierto del aula y en la escuela Media argentina no es

⁸ Tenti Fanfani, Emilio; 1992: 173.

tarea nada fácil. Por cierto que no habrá sido fácil tampoco en otros tiempos a decir verdad, pero algunos indicadores elementales (además de tener rasgos bien diferenciados con aquellos del pasado) parecen llamarnos la atención en este sentido: desde la carencia del capital cultural, social y educativo que otorgan las herramientas básicas para la argumentación de toda persona hasta las prácticas discriminatorias y el incremento de la violencia como nuevo fenómeno social⁹; desde la incoherencia y la ausencia de planificación al desorden del sistema socio-educativo, a lo que debe agregarse el contexto de inestabilidad económica y social argentina como telón de fondo que se manifiesta entre otras cosas en este “empobrecimiento educativo”. Sumemos otro elemento fundamental que interactuó con el proceso que estamos describiendo: la convalidación política del modelo neoliberal, que en los últimos años ahondó el repliegue regresivo del Estado a la hora de sacarse de encima la preocupación de organizar e “integrar” a los ciudadanos en el sistema social, dejando a la deriva a buena parte de los habitantes de una sociedad civil que de una u otra manera, debe legitimar nuevas reglas, nuevos sentidos al orden social. La noción de “Estado de Malestar”¹⁰ permite reconstruir el reordenamiento social luego de la crisis del Estado de Bienestar así como el legado que heredaron los individuos en un contexto histórico bien delimitado, abierto a la proliferación de estas ideas e influencias socio-culturales. Por ello el concepto se expresa a través de dos dimensiones estrechamente relacionadas: la psicosocial y la institucional.

“La dimensión psicosocial se genera en la conformación de una sociedad más dual en donde los estratos medios tienden a desvanecerse y en donde se congelan las perspectivas de movilidad social ascendente. Sobre la comprobada ausencia de los

⁹ Al respecto, Horacio O'Donnell en *La violencia en el sistema educativo* (1999) intenta no sólo confirmar la percepción actual de que en las grandes urbes contemporáneas –y especialmente en Latinoamérica– el fenómeno de la violencia está “en todas partes”, sino que además trata de presentar a la violencia como causa y no consecuencia de muchos de los problemas sociales en nuestro país.

¹⁰ Bustelo, Eduardo: 1992.

servicios sociales básicos del Estado en los sectores de menores ingresos, se construye un discurso de un individualismo dogmático que deja a cada persona librada a su propia suerte, resintiendo el tejido social y las redes comunitarias de solidaridad. Se exaltan la codicia y la avaricia como virtudes sociales, con el convencimiento de que “los vicios privados generan la virtud pública” [...] La dimensión institucional del Estado de Malestar consiste principalmente en el desguace del incipiente Estado de Bienestar que alguna vez se pensó consolidar en América Latina.”¹¹ (Bustelo, E., 1992: 126-127)

Estas profundas laceraciones han marcado por igual el tejido social. Sin embargo, entiendo que en líneas generales, fue –y sigue siendo– mucho más perceptible, visible, las consecuencias de todo el proceso sufrido a nivel de la dimensión institucional (quizás por abarcar cuestiones más materiales o materializables: dentro de la desaparición de YPF como empresa pública, uno de los significados más importantes que arrojó esta experiencia se tradujo en concreto en la consecuente desaparición de miles de fuentes de trabajo, por poner tan solo un ejemplo) que de la dimensión psicosocial. A nivel de las consecuencias que trae el asumir esta nueva situación, podemos afirmar que a diferencia de lo que podía suceder en tiempos pasados, ya no es el sistema educativo a través de la omnipresencia del Estado quien convalida, desde su acción, su pasividad o su silencio, fronteras internas (indios-inmigrantes; clase media-clase alta; “peronistas-

¹¹ Agregando a esta segunda dimensión lo siguiente: “...El desarme de la estructura de los servicios públicos se produce en los siguientes términos: a) Comportamiento procíclico: desde su expansión, el Estado de Bienestar fue pensado en el interior de una propuesta macroeconómica como un mecanismo procíclico tanto desde el punto de vista del gasto como de su financiamiento.[...]; b) Vaciamiento presupuestario[...]; c) “Descentralización” de Servicios[...]; d) Privatización total o parcial de servicios[...]; e) Ritualización de los ministerios sociales:[...] se transforman en gestores ante el Ministerio de Economía y/o Hacienda de los fondos que se negocian entre los desmantelados sindicatos y/o grupos corporativos organizados que sobreviven (médicos, laboratorios, etc.)[...]; f) “Utilización” de organismos no gubernamentales y la familia: se produce un retorno a la familia y a distintos organismos de la sociedad civil sin fines de lucro, como efectores de bienestar.[...]; g) Focalización restringida: el gasto social debe concentrarse solamente sobre los pobres estructurales.[...] No existe focalización sobre los ingresos del sector público que es una herramienta básica de política social.[...] h) “Flexibilización” de las relaciones de trabajo...” (Bustelo, Eduardo: 1992).

antiperonistas"; "subversivos-golpistas"), sino que es la propia sociedad civil –abandonada por un Estado ausente a su suerte– quien crea y recrea esos límites de la intolerancia; en contraposición a lo que veíamos en las imágenes del famoso film de Pink Floyd, *The Wall*, esos ladrillos ya no son colocados por "el sistema" sino que ahora es la propia sociedad civil –que se rige con su lógica propia– la que los apila.

Por todo lo dicho, no debiera resultarnos tan extraño encontrarnos en el aula con un "nuevo panorama", en donde a los jóvenes y docentes les cuesta tanto reencontrarse en un espacio de enriquecimiento ordenado, planificado, con una predisposición especial al intercambio de opiniones. El rol del propio docente es objeto de un continuo análisis. Narodowski utiliza la expresión de «intelectual vigilado» para referirse al nuevo estado de situación, emergente de la «agonía posmoderna»:

"...el lugar del docente como el lugar exclusivo del que sabe está puesto en cuestión por la explosión de los medios electrónicos de comunicación y el acceso al saber a través de mecanismos no-escolares. Lo rígido, lo estático y lo inamovible dejaron de constituir cualidades funcionales a la instrucción simultánea¹² para pasar a ser blanco usual de las críticas de los pedagogos que, paradójicamente, difícilmente indiquen el abandono del esquema de la simultaneidad en el salón de clases." (Narodowski, M.; 1996: 33)

Estos son los nuevos indicadores del proceso que abarca las dos partes de la problemática educativa actual: la esquizofrenia, la dicotomía sistémica expresada en la carencia de un proyecto nacional común que aliente la construcción de un sujeto autónomo; y el empobrecimiento general de la educación.

¹² "El método predominante de organización del trabajo escolar sigue siendo la instrucción simultánea: un docente único enseñando simultáneamente a un conjunto de alumnos que comparten el mismo grado de dificultad respecto del conocimiento en proceso de aprendizaje." A este párrafo le sigue la cita explicitada. (Narodowski, Mariano: 1996).

IV. UN VERDADERO FENOMENO EXTRA-AULICO

En este sentido los proyectos educativos que se inspiran en la simulación de los organismos de Naciones Unidas intentan romper con esa lógica porque recuperan el espacio político público instalando un debate parlamentario abierto, fuertemente formalizado (recordemos el hecho de que son embajadores apegados al protocolo y reglamento diplomáticos), generando un lugar propicio por antonomasia para encontrar interlocutores ávidos para comunicarse con pares, dentro de un marco de respeto mutuo. La organización y la planificación ocupan sitios estratégicos en este esquema, tanto en la preparación como en la misma participación del MNU si se quiere tener una actuación destacada claro está, porque la experiencia supone un disciplinamiento en tal sentido: cumplir horarios, acceder a un relevamiento de fuentes de información periódico, pasar por diferentes etapas de trabajo, y respetar cómo se marcan las actividades según el criterio de las autoridades responsables. Si hay algo que marca al buen delegado, es precisamente esta predisposición a respetar la autoridad (que puede ocupar muchas veces el mismo compañero de aula ese lugar o a lo sumo un joven dos o tres años mayor que él) y el protocolo, así como su compromiso en la lucha por ser reconocido. Cabe destacar que los adultos quedan fuera de este sistema de autoridades (en realidad sólo pueden ser espectadores en los días del MNU), reservándose todos los puestos a los jóvenes con vocación de integrar un MNU. Pero quizás sea el rasgo más significativo de estas experiencias, el hecho de que el proyecto transcurre por fuera del sistema, es decir, que tanto esfuerzo mancomunado se expresa, en líneas generales, por fuera de las estructuras curriculares y de los canales institucionales de la Escuela (los MNU muchas veces se organizan fuera del espacio físico escolar por ejemplo). Por sorprendente que pueda parecer –o no–, el hecho de “despegarse” del ámbito escolar termina generando un nivel de motivación superior entre los alumnos.

V. EL MURO DEL NO RECONOCIMIENTO

Zygmunt Bauman sostiene que entre las diferentes distinciones sociológicas la que más se destaca, a su criterio, es aquella que separa el "nosotros" del "ellos"; la que se presenta entre estar dentro del grupo y estar fuera del grupo, no pudiéndose registrar sentimiento de "pertinencia" sin sentimiento de "exclusión", y viceversa.¹³ De esta manera, Bauman sostiene que la identidad se construye en base a aquello que está fuera, aquello que se opone a la solidaridad interna de todo grupo. Aún más, afirma lo siguiente:

"Si ese grupo no existiera, habría que inventarlo, en beneficio de la coherencia e integración del grupo que debe postular un enemigo para fijar y defender sus propios límites y para asegurar la lealtad y la cooperación internas." (Bauman, Z., 1994: 46)

Ahora bien, acercándonos al ámbito escolar desde el cual nos interesa reflexionar en particular, resulta que en ese pequeño grupo social, compuesto en su mayoría por los alumnos que conforman una división escolar, también se establecen múltiples delimitaciones que representan la "otredad". Pareciera que el espacio de ese "otro" foráneo, externo al grupo de pertenencia que describe Bauman, si bien algo desdibujado, no parece imponer respeto ni aglutinar al grupo en la necesidad de construir una fuerte identidad común. ¿Qué o quién podría ocupar el lugar del otro? ¿El conjunto de padres, los docentes? ¿Los pares de otras divisiones, de otros establecimientos educativos? A mi entender, la respuesta hay que buscarla al interior del grupo de estudiantes.

En el ejercicio cotidiano de la práctica áulica encontramos muchas veces la necesidad de los propios alumnos de inventar y reinventar fronteras internas dentro del grupo-madre de la clase, cuyo resultado

¹³ Bauman, Zygmunt; 1994: 44.

es la procreación de nuevos subgrupos. Es cierto que cada grupo de alumnos puede ostentar características propias e intransferibles a nivel de conjunto, pero no es menos cierto que por más compacto e integrado que se muestre, no podrá evitar el parcelamiento interno a la hora de trabajar. El consecuente trazado da lugar así, a un nuevo espacio que separa el “nosotros” del –o de los– “ellos”, muro que muchas veces se define por la procedencia étnica y social del compañero, además de otros factores menores. Reflexionando sobre la actitud ante la diversidad en el sistema educativo, Noemí Drazer sostiene la siguiente afirmación que entiendo puede ayudarnos a explicar esta necesidad de imponer fronteras entre pares:

“En el sistema educativo, intentar que el alumno se asimile o integre a la cultura escolar –donde la norma parece ser la homogeneidad– puede considerarse como un modo de violencia. [...] en las prácticas homogeneizantes se produce entre los iguales la diferencia, que es la marca en un “otro” a quien se desconoce en su calidad de semejante.” (Drazer, N., 2003: 74-75)

Este planteo da cuenta de la presencia de “extraños” en las propias fronteras internas, casi que desdibuja las externas para volver a rediseñarlas desde su interior como una manera de responder a la violencia implícita que imponen las prácticas homogeneizantes.

“El semejante se vuelve extraño, diferente, no “forma parte”, no pertenece al conjunto social en el que actúa. Cuando esto sucede en función de las valoraciones y creencias socialmente construidas que conjugan aspectos diversos (ubicación geográfica, características socioeconómicas de la población, calidad de los aprendizajes, niveles de conflictividad de los niños), se originan subsistemas dentro de la institución escolar. Son subsistemas con límites rígidos, puesto que el “diferente” es visto

como amenaza, y consecuentemente se desarrollan estrategias de evitación.” (Drazer, N., 2003: 75)

La diferencia, entonces, tiende a ser percibida como natural por los alumnos, echándose de este modo los cimientos fundamentales para construir por encima de ella un verdadero “muro de no-reconocimiento” que trabaja en el hábito y la costumbre de las personas que conviven diariamente en el ámbito escolar.

Un primer paso que ayudaría en sumo grado a desarticular este tipo de prácticas “normales” debe pasar por la anulación de esta delimitación, permitiendo su visibilidad y tomando conciencia de la misma a la vez. En este sentido, quisiera compartir la hipótesis de partida que planteaba en su investigación Liliana Sinisi sobre las escuelas de la ciudad de Buenos Aires:

“...a pesar de que la escuela no reproducía de forma mecánica los procesos de discriminación y desigualdad que encontrábamos en la sociedad, sí enmascaraba y naturalizaba estos mismos procesos en la conformación de una normalidad integradora de la diversidad cultural existente, cerrando de esta manera la posibilidad de comprensión de su dinámica histórica y social. [...] Ese papel de ocultamiento lo cumplían tanto las instituciones educativas, como voceros y funcionarios del campo de la política y gran parte de los medios de comunicación, presuponiendo que el conflicto que desatan las prácticas discriminatorias se produce entre partes iguales: habitantes de un barrio de clase media versus villeros, trabajadores de la construcción versus trabajadores migrantes, argentinos versus bolivianos, chilenos o coreanos. Un dato importante es que este ocultamiento casi no es percibido dentro de la vida cotidiana,

porque son problemas que pasan a considerarse como “obvios”, “normales”.¹⁴

Uno de los modos en que la práctica discriminatoria se inicia habitualmente, es a través de la “cargada”, de la burla pública. No descubriremos nada si admitimos que el chiste, por lo general, trabaja en este margen, y muchas veces alcanza manifiestamente el rango de “discriminación”. Sucede que el chiste ataca un imaginario colectivo, no personal, habitualmente, y esto hace que el ataque sea indirecto.

VI. GRIETAS

En este marco muy escaso para la acción, debemos movernos con cierta premura si realmente queremos contribuir en la prevención de este tipo de hábitos. Por eso apostamos por una práctica auto-reflexiva y por una práctica superadora del “encasillamiento”, que cumpla con el objetivo de alcanzar un espacio de socialización, de integración social. Por este sendero llegamos a los MNU, donde a través de la simulación se atacan ciertas cuestiones centrales que terminan por influir –en algunos más, en otros menos– en los diferentes referentes que ocupan la escena de la situación de no reconocimiento al interior del aula; influencia que modifica usos y costumbres en los jóvenes.

En primer lugar, aquel que cumple con el rol de “victimario” (me refiero a quien protagoniza el acto discriminatorio) se le permite pasar por la increíble experiencia de dejar el “nosotros” para tomar el puesto del “otro”; en segundo lugar y no menos importante, aquel que tiene el cartel de víctima, del “otro” (quien es “objeto” de la acción discriminatoria) se le da un plus de confianza, una inyección de ánimo, porque se le garantiza que dentro del ámbito formalizado se crea un espacio inmune a la crítica intolerante, donde la posibilidad de ex-

¹⁴ Sinisi, Lilliana; 2001: 189.

presarse “sin miedo” se convierta en un hábito cotidiano, donde el respeto a su voz, a su pensar frente a sus pares, se proyecta en el ámbito social; y en tercer lugar, queda el resto de personas que se mantiene al margen de estas delimitaciones, pero que muchos de ellos, en su pasividad, terminan siendo “cómplices” o testigos pasivos de las situaciones preanunciadas; y en su actividad, se convierten en los voceros de la denuncia. Estamos convencidos que la puesta en marcha de la simulación (y a partir de la experiencia con la que contamos al respecto) ayuda a romper con la mediocridad imperante sobre la que se construye el muro de la intolerancia, y que se fundamenta en estos esquemas fijos preestablecidos.

VII. CONCLUSION: APOSTANDO POR UNA VERDADERA CULTURA DEMOCRATICA

¿Por qué se asocia a la política y a los espacios de debate con algo aburrido, “pesado” y carente de sentido? Esas son respuestas que parecieran desmitificar los MNU. Es cierto: hay una cultura instalada en la sociedad global que asocia a la política con la corrupción, la burocracia, las ambiciones personales, y la ausencia de ajustar a valores la práctica. Muchas veces apoyada en medios masivos de comunicación que –con o sin intencionalidad– “machacan” específicamente en esta dirección.

El hecho de que el proyecto, en múltiples aspectos, se convierta en una suerte de “ventana” a otro mundo que logra defender el espacio público sobre el que puede repensarse la lucha por el reconocimiento¹⁵, y sea este además uno de los componentes más misteriosos y cautivantes que puede ofrecer el MNU para romper con la apatía sistémica imperante, ya es un rasgo a destacar. Sumemos las facetas que descubre en los adolescentes, surgidas en el mismo transcurrir

¹⁵ Carlos Cullen, 1999.

del evento que dejan al alumno una mezcla de sabor que va desde la perplejidad absoluta al entusiasmo eufórico con aquello vivenciado. Esta maduración en algunos casos incluso puede llevar su tiempo, y no siempre se alcanza con una única participación; pero aún reconociendo el abandono prematuro de la intervención en los MNU, nada borrarán en ellos el haber experimentado una instancia única e irrepetible de poder narrar su propia historia, su poder plasmar su propia voz en el relato.

Hemos venido sosteniendo que el posicionarse en el lugar del “otro” ayuda a romper con la mediocridad imperante sobre la que se construye el muro del no-reconocimiento. Buena parte del sistema educativo hace muy poco para desplegar alternativas superadoras. Me reservaba para el final ahondar aún más el verdadero significado de los MNU o al menos complementarlo.

Cuando digo que la significación de este proyecto va mucho más allá de lo que uno puede imaginar, me viene inmediatamente en mente la filosofía de Hannah Arendt y su cosmovisión. La teórica planteaba en la cita introductoria –con ese hermoso concepto de “contigüidad humana” que se adquiere exclusivamente en el ámbito público–, que accedemos a un segundo nacimiento, donde volvemos a nacer ahora con una identidad de social a partir de esta experiencia. No es que dejemos de lado nuestra identidad personal que se ata a las necesidades materiales y quehaceres diarios para la subsistencia, sino que incorporamos una nueva; y una vez que la alcanzamos mediante la experiencia, difícilmente la dejemos de lado o no recurramos a ella de modo seguido. Este renacimiento no tiene que ver con una edad biológica de maduración –hay personas que mueren sin haber podido “experimentar” la vida política–, tiene que ver con cierta tendencia al conformismo, a no romper con lo conocido, de aquello que planteaba Freire al hablar del “miedo a la libertad”.

Aún así, no podemos dejar de lado el hecho de que los MNU trabajan con jóvenes adolescentes, con toda la implicancia y el peso del concepto de la adolescencia. Sabemos que en esta etapa, el joven moldea "su" identidad y esto abre, inexorablemente conflictos personales que lo afectan en sumo grado. Lo que deseo explicar es que, precisamente en este momento en donde se están definiendo cuestiones de carácter tan importantes para el alumno y su futura vida, el mismo tiene la posibilidad de acceder a una instancia "superior" (porque si una persona no define la identidad individual difícilmente pueda incorporarse al ámbito público, como les sucede a los niños) cuya meta es compartir el espacio de "contigüidad humana", naciendo en el ámbito político. Todo transcurre de modo muy rápido, dinámico y entremezclado. Y este disparador que se ejecuta a partir de la experiencia, deja la puerta abierta para tomar contacto con otra dimensión, con otra realidad, que rompe con la estática, con el status quo que predomina en la institución escolar y que se adueña del resto de la sociedad. Los mitos y los miedos se dejan de lado para aferrarse a la libertad, una libertad que difícilmente se pierda, y que conjuga conocimiento, palabra y poder.

Prueba de todo lo expresado son las huellas que deja entre los adolescentes: a partir de entonces muchos continuarán sus estudios universitarios en torno a disciplinas que están interconectadas con las múltiples dimensiones que abordan los MNU; otros continuarán su camino capacitando, con total vocación, a los más jóvenes que siguen conectados al proyecto; y la gran mayoría se incorporará a la sociedad adulta habiendo incorporado prácticas de educación cívica y ciudadana, que en muchos casos podrán trasladarse a espacios políticos de la vida institucional del Estado o de algún organismo no gubernamental: experiencias que difícilmente se borren de la memoria de esos jóvenes fácilmente, y que ayuden a confrontar las fronteras del no-reconocimiento.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, Hannah (1958): *La condición humana*. Barcelona; Editorial Paidós, 1993.
- Bauman, Zygmunt (1994): *Pensando sociológicamente*. Bs. As.; Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La Reproducción*. México; Editorial Fontamara.
- Bustelo, Eduardo (1992): *La producción del Estado de malestar. Ajuste y política social en América Latina*. En *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Varios autores. Buenos Aires, Editorial Losada / Unicef.
- Cullén, Carlos (1997): *Crítica de las razones de educar*. Bs. As.; Editorial Paidós.
- Cullén, Carlos (1999): *Reconocimiento y pluralismo: el lugar del otro en el sujeto moral*. XIV Congreso Interamericano de Filosofía. Publicación en CD de la www.afm.org.xx. Pág. 359-347.
- Cullén, Carlos (2004): *Perfiles ético-políticos de la educación*. Quilmes; Editorial Paidós.
- Drazer, Noemí (2003): *Nos-otros*. Bs.As.; Nuevo hacer, Grupo Editor Latinoamericano.
- DRI, Rubén (s/ año de publicación): *Identidad, memoria y utopía. Estado, legitimación y sentido*. Cuaderno N° 1 editado por la Colección Estudios de Ciencias Sociales de la UBA.
- Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Bs. As.; Editorial Siglo XXI Argentina; novena edición, 1973.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. Bs. As.; Editorial Siglo XXI Argentina; décima edición, 1973.

- Narodowski, Mariano (1996): *La escuela argentina de fin de siglo: entre la informática y la merienda forzada*. Bs. As.; Ediciones Novedades Educativas.
- O'Donnell, Horacio (1999): *La violencia en el sistema educativo*. Bs. As.; Temas Grupo Editorial.
- Sinisi, Liliana (1999): *La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racionalización*. En *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Avellaneda; Editorial EUDEBA.
- Tadeus da Silva, T.: *Descolonizar el Currículo: estrategias de una pedagogía crítica*. En *Cultura, política y currículo*. Pablo Gentili (comp.). Edit. Losada. Buenos Aires, 1997.
- Tenti Fanfani, Emilio (1992): *La escuela en el círculo vicioso de la pobreza*. En *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Varios autores. Bs. As.; Editorial Losada / Unicef.