



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
CENTRO DE RELACIONES INTERNACIONALES

Modelos de Naciones Unidas:
una herramienta para la Cultura de Paz

TESIS

que para optar por el título de Licenciado en Relaciones Internacionales presenta:

Ulises Daniel Díaz Mercado

Asesora:

Dra. Ileana Margarita Cid Capetillo

CDMX.

CIUDAD UNIVERSITARIA, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Empecé a hacer Modelos de Naciones Unidas (MUN) hace más de diez años y nunca pensé, cuando inicié, que me iban a cambiar la vida de tal manera: encontré una pasión que a la fecha mantengo. Antes de entrar de fondo en este documento, que trata sobre una de mis cosas favoritas en la vida, quiero nombrar a quienes debo gratitud por su acompañamiento, paciencia y cariño.

Este trabajo está especialmente dedicado a Mireya Mercado, a quien no le alcanzaría a pagar ni de cerca todo lo que le debo; no encuentro muchas más palabras para darte las gracias, Mami.

Una mención especial es para Teresa Gutiérrez y Armando Díaz, quienes son mis referentes de cariño e incondicionalidad, que me han acompañado siempre y que son mi familia por amor.

A mi papá Daniel Díaz, por ayudarme a encontrar cómo poner los pies en el suelo y las manos hacia el cielo, con los ojos de frente y el corazón balanceado con el cerebro.

A mis hermanas: Areli, por siempre cuidarme, Karla, por inspirarme, y Melina, por protegerme. A las tres, por impulsarme para ser siempre la mejor versión de mi mismo.

En los MUN tuve la fortuna de conocer a un grupo de personas que han enriquecido mi vida a lo largo de los años: Rebeca Ramírez, Yaneli Gutiérrez, Dafne Escartín, Viridiana Mendoza, Elena Megchun, Mauro Solís, Enrique Rodríguez, Samantha Dorado. Soy afortunado de conocerlos y contarlos como mis amigos.

Mención especial para Vania Guerrero, Beatriz Estrada y Berenice Hernández, quienes me dieron su apoyo constante además de valiosos consejos para terminar este documento. A Daniela Miramontes, a quien conozco desde hace tanto y que es parte fundamental de mi vida.

Para Gabriela Aréizaga hay reconocimiento triple en complicidad: por ser mi amiga desde hace muchos años, por ser mi mejor colega y por ser sinodal de esta tesis.

A Ileana Cid, quien desde hace mucho me ha dejado experimentar, primero como su asistente en clase y luego con esta tesis; gracias por permitirme crecer como profesional.

Al resto de mis jurados, Sandra Kanety Zavaleta, Marco Antonio Lopátegui y Alma Rosa Amador, por su tiempo y enseñanzas. Aprecio mucho todo lo que contribuyeron a este documento.

Aunque no los nombre en este espacio, a todos aquellos que me regalaron de su tiempo para este documento, tanto a los jóvenes que rellenaron una encuesta hasta aquellos que se sentaron a hablar conmigo para narrarme su experiencia en estos ejercicios.

Finalmente, a la Universidad Nacional Autónoma de México, de la cual soy su hijo con orgullo.

Ulises Daniel Díaz

Introducción	1
1. La construcción de la paz	10
1.1. Hablar de la paz	11
1.2. Investigación para la Paz y Relaciones Internacionales	17
1.3. Educación para la Paz y sus métodos	24
1.4. La construcción de los idearios hacia una Cultura de Paz	30
2. Evolución del concepto de paz en Naciones Unidas	36
2.1. La creación de la ONU y el mantenimiento de la paz	37
2.2. Construcción de la paz: diseño de programas y políticas	41
2.3. Consolidación de la paz: la búsqueda del círculo virtuoso	48
3. Conceptos de los modelos de simulación	55
3.1. Elementos de una simulación	56
3.2. Usos de las simulaciones	61
3.3. Modelos de Naciones Unidas	68
4. Los Modelos de Naciones Unidas y la Cultura de Paz	78
4.1. Educando para la Cultura de Paz	79
4.2. Evidencias sobre las aportaciones de los Modelos de Naciones Unidas	82
4.2.1. Complemento para competencias formales	88
4.2.2. Desarrollo de otras habilidades	95
4.2.3. Aportaciones a la Cultura de Paz	100
4.3. Obstáculos y limitaciones del ejercicio	107
Conclusiones	112
Anexos	119
Fuentes de información	121

Introducción

La Cultura para la Paz (CdP, en adelante), según la conceptualización de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1998, consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones¹.

Como propuesta, forma parte del esfuerzo continuo por reducir la violencia y coloca en primer plano el fortalecimiento de la calidad humana para crear una identidad que sugiere un proyecto social basado en la sensibilidad, la solidaridad y la creatividad.

Además, insiste en el impulso de habilidades para propiciar el desarrollo y que esto se refleje en un aumento del cooperativismo, la reflexividad, la crítica y autocrítica. Su propósito de resolver conflictos de manera no violenta fomenta la observación, el diálogo, la observación y la investigación sistemática. Busca que el ser humano sea honesto, responsable, solidario, sensible y tolerante, creando espacios para que la relación entre los individuos modifique las instituciones y estructuras².

Este es un concepto pluridimensional que incluye elementos y prácticas que crean una formación sólida que tiene como objetivo explícito el mantenimiento de la paz. La educación en sí misma no puede imponer un estado pacífico ni resolver otros conflictos que atenten en su contra, pero sí es un aspecto indispensable en el proceso³.

La educación (en su acepción más general) es la herramienta por excelencia para generar, procesar y compartir conocimientos que transformen la realidad. Actualmente se necesita un nuevo modelo educativo que propicie una nueva forma de desarrollo que genere la paz.

¹ ¿Qué es la cultura de paz?, UNESCO-Naciones Unidas, 2001, disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf> (04/10/16).

² Gerardo Pérez (coord.), *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*, ITESO-UIA, México, 1998, p. 22.

³ Gloria Ramírez, “La educación para la paz”, en *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*, ITESO-UIA, México, 1998, p. 27.

Además de los principios impartidos en casa, esta generación y las futuras necesitan aprender en la escuela, desde los grados elementales hasta la universidad y el postgrado, las habilidades y capacidades para vivir en un desarrollo óptimo sustentable.

México no se encuentra en guerra pero tampoco está en una atmósfera pacífica: la violencia abunda. Es, entonces, necesario crear un sistema educativo para el país que sea capaz de desarrollar propuestas metodológicas y didácticas que eliminen el desfase que hay entre acción y discurso, para crear una mejor sociedad mexicana.

Sería sumamente benéfico involucrar al sistema pedagógico nacional con los principios de la CdP, con el fin de promover el fortalecimiento de la comunidad en todos sus niveles y estructuras. La concientización sobre el cumplimiento a los derechos mínimos con los que debe contar cada individuo debe ser una prioridad para todos, y más aún para jóvenes estudiantes.

En este sentido, esta tesis sostiene que uno de los métodos más eficientes que pueden existir para dar a conocer los principios de la CdP son los Modelos de Naciones Unidas (MUN, por sus siglas en inglés y porque así se denominan comúnmente).

La hipótesis central de este documento dice que la participación de un individuo en MUN causa que al aproximarse a los problemas que afectan a su comunidad mediante un ejercicio de simulación, abordan los principios que permiten la construcción de la CdP y eso hace que cambie la perspectiva de los problemas que les aquejan tanto individual como grupalmente, tornándose positiva al volverse propositiva.

Esta tesis plantea a lo largo de cuatro capítulos las razones por las cuales los MUN son una herramienta perfecta para enseñar a estudiantes los conceptos de la Cultura de Paz. Durante el capítulo la intención es aportar las bases metodológicas para demostrar en las conclusiones que la participación en un evento de estos causa que haya un cambio tanto en el aspecto formativo como en la actitud y en la manera en la cual se resuelven problemas.

El primer capítulo, titulado “La construcción de la paz”, aborda las concepciones teóricas de las escuelas de pensamiento sobre la paz y cómo es que los eventos que afectan a la humanidad obligan a que evolucione la perspectiva sobre las necesidades e intereses que existen en materia de seguridad.

Inicialmente, se pensaba que la guerra era el único método de solución de controversias para luego recurrir a algún tipo de reconciliación; además, sólo los Estados (o gobiernos) eran actores. Cuando el enfoque adopta como causas de inestabilidad los problemas al interior de los países (violencia, hambre, pobreza, pandemias y la degradación del medio ambiente) cambia el paradigma sobre amenazas a la seguridad y comienzan a considerarse elementos que tradicionalmente eran atendidos de manera menos prioritaria.

Esta búsqueda de soluciones planteó resolver problemas desde los orígenes y no solamente atenderlos una vez que existiera un conflicto potencialmente violento; también, comienzan a considerarse más sujetos en las interacciones. A partir de aquí la dinámica en la sociedad internacional amplió los esquemas de cooperación y la coordinación como mecanismos indispensables para lograr condiciones de bienestar generalizado.

Desde el cambio teórico, es en este punto que diferentes ciencias comienzan a aportar diferentes conceptos para formar los principios de la Investigación para la Paz (IP), que es una disciplina que estudia los conflictos a nivel social para reducir la violencia y cuyos objetivos son buscar la paz, solucionar los problemas mediante medios pacíficos y reducir la violencia.

Relaciones Internacionales (RRII) hace una aportación considerable al campo de estudio. Si bien este, nuestro, campo de estudio no puede concebir su existencia sin conflictos y la búsqueda por el poder, hay una serie de coincidencias como que ambas se rigen por las dicotomías entre guerra o paz y cooperación o conflicto. Cuando la IP desborda sobre la dinámica internacional, hay que plantear propuestas desde un carácter interdisciplinario; lo que RRII dota a este campo de estudio son las herramientas para superar la concentración estatocéntrica y otorga una nueva perspectiva al análisis.

La Educación para la Paz incluye elementos y prácticas que van desde acciones de sensibilización hasta prácticas concretas de una formación sólida; su principio es que cuando el individuo toma conciencia de una serie de factores que hasta el momento le habían sido irrelevantes cambia la manera en la que percibe al mundo y, por consecuencia, su comportamiento.

A partir de este cúmulo de conocimientos se concretan los conceptos de CdP, que es una propuesta ética que coloca en primer plano fortalecer la calidad humana y crear una identidad que propone un proyecto social basado en la sensibilidad, la solidaridad y la creatividad. Además, insiste en el impulso de habilidades para propiciar el desarrollo y que esto se refleje en un aumento del cooperativismo, la reflexividad, la crítica y autocrítica.

Su propósito de resolver conflictos de manera no violenta fomenta la observación, el diálogo, la observación y la investigación sistemática. Promueve que el ser humano sea honesto, responsable, solidario, sensible y tolerante, creando espacios para que la relación entre los individuos modifique las instituciones y estructuras⁴. Este es un concepto pluridimensional que incluye elementos y prácticas que crean una formación sólida que tiene como objetivo explícito el mantenimiento de la paz.

El capítulo dos, denominado “Evolución del concepto de paz en Naciones Unidas”, habla sobre el papel que esta organización internacional tuvo a partir del siglo XX para intentar crear un mundo más seguro y pacífico.

La misión principal de la ONU es mantener la paz y la seguridad internacionales sin importar el ángulo desde el cual se observe, función que durante alrededor de 70 años de manera más o menos exitosa ha realizado.

Ahora bien, del momento en que se formuló su propósito original a la actualidad ha habido modificaciones significativas, tanto en el contexto mundial como en la manera en que la propia institución, sus Estados miembros y otros participantes consideran se deben instrumentar las acciones para lograr su objetivo.

⁴ Gerardo Pérez, *op. cit.*, p. 22.

Desde su creación, la agenda de la institución es proporcionalmente directa a la manera en la que los actores que participan en la ONU perciben la realidad que los rodea; cuando cambian los paradigmas de seguridad cambia también cómo la institución les brinda atención.

La anterior transformación también modificó la manera en la que se abordaban temas sociales y económicos. A partir de la década de los noventa se crearon perspectivas y mecanismos diferentes a los utilizados los 50 años previos; aquí es cuando los conceptos de desarrollo humano comienzan a cobrar mayor relevancia.

Dentro de la organización también se buscó aportar a la discusión teórica/metodológica de la paz. En la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Educación (UNESCO, por sus siglas en inglés) recayó la tarea de impulsar el concepto de Cultura de Paz, fundamentar las razones por la cual la civilización tiene que adoptarlo y crear un programa de trabajo que contribuya a la construcción de un entorno pacífico.

La evidencia muestra que la ONU hace especialmente una diferencia en aquellas circunstancias en las que la población se ve afectada por la exposición continua a factores de riesgo. Para solucionar el problema de seguridad busca de manera sistemática minimizar las posibles amenazas; cuando esto se logra se aminora la incertidumbre, y ya sea de manera personal, colectiva, local, nacional o internacional, crea un entorno donde el humano puede vivir con mayor dignidad.

El propósito de Naciones Unidas de garantizar el respeto a las agendas de seguridad y búsqueda de la paz ha logrado la construcción de un mundo con menos desafíos y temores. A través de métodos de trabajo propios ha impulsado, en aquellos países miembros que lo desean, el desarrollo de una visión holística para que los sistemas educacionales a todos niveles integren las aportaciones que brinda la CdP.

En el capítulo tres “Modelos de simulación”, se explica la lógica de crear un microlaboratorio para recrear problemas sociales, económicos y políticos. Dentro de los muchos métodos para aprehender la realidad, el más natural y el más perfeccionado es la experimentación, porque aun cuando no se desarrolle con la

rigidez del método científico, repetir un fenómeno para estudiar sus causas o sus consecuencias permite entender los procesos lógicos que conlleva.

Para algunos planteamientos, una reproducción exacta es difícil de lograr, sea porque es compleja, cara o porque no existen los medios para lograrla. Entonces, se genera un ambiente que replique la mayoría de esas circunstancias y derive en un resultado similar, parcial o idéntico al que se espera.

El método de modelos de simulación crea una escala de la realidad que al abstraer aspectos concretos de un sistema genera medios de reproducción para estudiar, analizar o proyectar una situación concreta. Para que la cuestión a tratar sea más asequible, se traza un esquema y se eligen factores constantes y variables que se eliminan o añaden según el grado de profundidad que se desee o la capacidad de manejo que se tenga.

Este tipo de herramienta se puede utilizar en diversos ámbitos, tanto en las ciencias duras como en las Ciencias Sociales, ya que provee ambientes para el desarrollo de una investigación donde la realidad requiere accesibilidad. Son tres los campos en los que resulta notorio su uso: la formulación de teorías, el desarrollo de prospectiva y la educación. Aunque RRII relegó el método para las primeras dos intenciones, sí lo rescata para la tercera.

Las simulaciones son un método especialmente útil para estudiantes dado que contribuyen a poner en práctica, dentro de un ambiente controlado, las habilidades adquiridas en el proceso de escolarización y se desarrolla un número importante de capacidades socioemocionales, a través del planteamiento de problemas específicos y su resolución mediante la aproximación.

Los MUN son representaciones del sistema de la Organización de Naciones Unidas diseñado para el aprendizaje de estudiantes; en ellos, jóvenes representan a diferentes países e intervienen en debates y negociaciones en los que tratan temas que corresponden a los programas de trabajo de los diferentes órganos y comisiones.

Considerados como eventos extracurriculares para el ámbito medio superior y superior, la base educativa de la que parten es que permiten reafirmar conocimientos formales (geografía, historia, derecho, economía, relaciones

internacionales) e informales (oratoria, persuasión, hábitos de investigación, capacidad de análisis, entre otros).

Adicionalmente, permiten que los estudiantes puedan practicar toma de decisiones, adquieran cierto nivel de empoderamiento y luego confronten el resultado de sus elecciones.

Si bien estos ejercicios no escapan a las críticas dado que se les considera inútiles porque sus resultados no tienen un efecto en el mundo real o se les considera como un simple juego, es innegable que son una herramienta importante para difundir los principios de la CdP.

El cuarto capítulo, “Los MUN y la Cultura de Paz”, sostiene que aquel individuo que recibe un proceso adecuado de educación formal e informal tiene mayores posibilidades de movilidad social, posee un abanico de oportunidades para elegir más amplio, maneja menor los conflictos y tiene una relación más balanceada con su entorno que aquel que no lo tiene.

Un ejercicio de este tipo contribuye a la CdP por las experiencias que hereda al participante tanto en el desarrollo del juego como en el resultado final. En la mayor parte de los casos, aun cuando el diseño del evento tenga otro propósito, cumple con los objetivos de educar y concientizar. Cuando el MUN se modela específicamente para promover ideales de bienestar comunitario, el resultado es aún más eficiente.

Para demostrar cómo los MUN son una herramienta para promover la CdP se emplean cuatro elementos en la siguiente investigación.

El primero es mi propia experiencia; durante diez años he participado en eventos de esta clase. En total, debo haber asistido a más de 100 modelos de Naciones Unidas.

El segundo son entrevistas con estudiantes de bachillerato y licenciatura que activamente participan (o participaron) en dichos modelos para recoger sus experiencias y aportar a la discusión. El tercer método es la revisión de la literatura correspondiente; para elaborar esta tesis revisé casi todo el material disponible, el cual tiende más a ser escaso que abundante y la mayor parte de lo que se escribió al respecto fue entre la década de los sesenta y los setenta del siglo pasado.

El cuarto son dos encuestas para conocer la opinión de un número de estudiantes sobre el desarrollo de competencias formales e informales; esto pretende orientar sobre cómo un grupo controlado de participantes percibe el proceso de un MUN.

A partir de esto desarrollo tres planteamientos. El primero es que los ejercicios de esta clase complementan las competencias formales en tres ámbitos diferentes: para ampliar el conocimiento en temas de política nacional e internacional, como área de experimentación para futuros profesionistas y para mejorar el manejo de idiomas diferentes al español.

Después, sugiero que hay una instrucción en habilidades socioemocionales, que no están incluidas estrictamente en los currículos escolares y que enriquecen el proceso educativo del participante, entre las que están el autocontrol, la habilidad para trabajar en equipo, principios de comunicación, puntualidad y tolerancia a la frustración.

El tercer escenario es, evidentemente, el foco de esta tesis. Encuentro que uno de las mejores herramientas que existen tanto para la Educación para la Paz a nivel elemental así como para enseñar los principios de Cultura de Paz.

La educación en sí misma no puede imponer un estado de paz ni resolver aspectos relacionados con violaciones a derechos humanos u otros conflictos que atenten contra la paz, pero sí es un aspecto indispensable en el proceso⁵. Sostengo que la educación es el principal elemento para transformar el desarrollo de la sociedad; preparar a los individuos para que formen grupos que solucionen los conflictos mediante vías pacíficas es posible si se les instruye para hacerlo; es posible forjar una mejor sociedad si se enseña respetar tanto a los miembros de su comunidad como a aquellos que no lo son, a cuidar los recursos naturales y se fomenta el consumo responsable, si se enfatiza en la necesidad de crear y proponer soluciones.

A lo largo del capitulo se intenta comprobar que la promoción específica que ha hecho la ONU a través del programa de CdP es rescatada por los MUN al incorporar en su desarrollo los principios que esta sustenta.

⁵ Gloria Ramírez, *op. cit.*, p. 27.

También, que los principios de IP son retomados en los MUN, al ser un espacio que brinda al estudiante la oportunidad de desarrollar mejor tanto los conocimientos que obtiene dentro de su campo de estudio particular como la práctica de otras habilidades que son necesarias en su formación personal.

Finalmente, se busca demostrar que el cúmulo de conocimientos que resultan de la participación en un MUN amplía el panorama de opciones con las que cuenta el participante, contribuyendo a que el individuo adquiera mayor conciencia sobre las cuestiones que afectan tanto a él como a su medio.

1. La construcción de la paz

“En los últimos años del siglo diecinueve nadie habría creído que los asuntos humanos eran observados aguda y atentamente por inteligencias más desarrolladas que la del hombre y, sin embargo, tan mortales como él; que mientras los hombres se ocupaban de sus cosas eran estudiados quizá tan a fondo como el sabio estudia a través del microscopio las pasajeras criaturas que se agitan y multiplican en una gota de agua.

“Con infinita complacencia, la raza humana continuaba sus ocupaciones sobre este globo, abrigando la ilusión de su superioridad sobre la materia. Es muy posible que los infusorios que se hallan bajo el microscopio hagan lo mismo. Nadie supuso que los mundos más viejos del espacio fueran fuentes de peligro para nosotros, o si pensó en ellos, fue sólo para desechar como imposible o improbable la idea de que pudieran estar habitados. Resulta curioso recordar algunos de los hábitos mentales de aquellos días pasados.

“En caso de tener en cuenta algo así, lo más que suponíamos era que tal vez hubiera en Marte seres quizá inferiores a nosotros y que estarían dispuestos a recibir de buen grado una expedición enviada desde aquí. Empero, desde otro punto del espacio, intelectos fríos y calculadores y mentes que son en relación con las nuestras lo que éstas son para las de las bestias, observaban la Tierra con ojos envidiosos mientras formaban con lentitud sus planes contra nuestra raza. Y a comienzos del siglo veinte tuvimos la gran desilusión.”

*La víspera de la guerra. La llegada de los marcianos*⁶.

⁶ H.G. Wells, *La guerra de los mundos*, Editorial Mexicanos Unidos, México, 2014, p. 2.

1.1. Hablar de paz

Esta tesis hablará sobre la paz pero para antes de llegar a una definición amplia y luego plantear un método para poder lograrla, se desarrollan antes otros conceptos que es necesario tener en cuenta.

Entre los grupos humanos priman dos patrones de comportamiento para alcanzar un objetivo, satisfacer una necesidad o lograr un interés: la cooperación y el conflicto. La primera es la manera por excelencia para sobrevivir, al suponer que los sujetos se percatan que tienen más posibilidades de tener éxito en la persecución de un fin si se asocian entre ellos y buscan conseguirlo armoniosamente.

Mientras, lo segunda es la manera más compleja de coexistencia pero es también la más común, donde se supone que los recursos son limitados y las partes involucradas tienen visiones incompatibles sobre cómo conseguirlos, lo cual descarta la cooperación y los lleva a actitudes contrapuestas.

El término “conflicto” siempre hace referencia a una condición en la que un individuo o un grupo de ellos se encuentra en oposición consciente a otro u otros. Es un fenómeno recurrente, entre y dentro de las sociedades, sin que necesariamente sea algo uniforme, continuo o igual de intenso, además que siempre está presente sin importar el tipo de comunidad⁷.

La definición exacta del concepto es tan compleja como la naturaleza misma de la situación a la que se hace referencia; una explicación única tendería hacia una generalización que podría llevar a nociones imprecisas o ambiguas, lo cual crearía una percepción incompleta de lo que se pretende abordar.

Una clasificación que identifique y distinga los tipos de conflicto de manera específica e inequívoca no puede ser lo suficientemente comprensiva respecto a los conceptos inter y multiculturales, por lo que no hay manera de llegar a clasificar, contar, medir o correlacionar universalmente sin caer en contradicciones⁸.

⁷ Cfr. James Dougherty & Robert Pfaltzgraff, *Contending Theories of International Relations. A Comprehensive Survey*, Harper & Row, New York, 1981, pp. 182-183.

⁸ *Ibidem*, p. 188.

Ante esto se propone que se hagan sobre los conflictos deben estar en función de lo que se estudia⁹ y estarán determinadas por tres factores ligados entre sí: la naturaleza o causa del conflicto, los comportamientos que suscita y los alcances del mismo¹⁰.

Las investigaciones sobre las causas del conflicto remiten a cuestiones biológicas y psicológicas y giran en torno al individuo como parte de un grupo social más amplio¹¹. Desde este enfoque, la conducta (entendida como los estados psicológicos y las condiciones que acompañan los procesos de toma de decisión) determina tanto las motivaciones de las relaciones conflictivas como la aproximación que a ellas se hace.

Numerosos estudios justifican las diversas expresiones del conflicto en la existencia de la agresividad innata del hombre, a través de hechos empíricos que se supone demuestran en forma objetiva la tendencia natural del ser humano a comportarse de esta manera, argumentando que sus características biológicas lo llevan a un estado que lo convierte en un ser más destructivo respecto a cualquier otro ser vivo¹².

En ese orden de ideas, se considera que los conflictos surgen cuando se acrecienta la naturaleza agresiva del humano o se agravan los sentimientos de

⁹ Las diversas teorías que abordan cuestiones de conflicto suelen adoptar una de las tres categorías que se mencionan posteriormente, haciéndolas el eje del estudio y determinando que ese factor específico sobre los otros será crucial para la explicación y solución del caso propuesto.

¹⁰ CR Mitchell, *The Structure of International Conflict*, St. Martin's Press, New York, 1981, p. 16.

¹¹ La búsqueda de la naturaleza del conflicto puede centrarse en los individuos o en sus instituciones. Los que creen que es lo primero buscan la explicación en la conducta y hacen inferencias a partir de los comportamientos que tienen entre ellos. Los segundos lo analizan a partir de colectividades: organizaciones, grupos, instituciones, clases sociales, Estados. Se hace la consideración que el comportamiento de estos últimos es meramente un conjunto de la conducta de los individuos, ignorando el hecho de que entre ellos difieren grandemente sus roles, intereses y capacidad para influenciar en las decisiones finales. La conducta de una colectividad tan grande como lo es un Estado puede no ser considerada como la reflexión de los motivos y sentimientos personales, sean ciudadanos o líderes. *Cfr.* James Dougherty & Robert Pfaltzgraff, *op. cit.*, pp. 184 y 186.

¹² Estos análisis han generado diferentes tendencias que buscan explicar las causas que originan el comportamiento violento entre los individuos y las diferentes sociedades en dos grandes tendencias. La primera dice que es intrínseco a la estructura fisiológica (es decir, de las funciones naturales del organismo y sus posibles patologías). La segunda se funda en la biopsicología, que con base en los fundamentos biológicos, las conductas, las emociones y los procesos mentales afirma que la agresividad es producto de situaciones específicas. *Cfr.* Roberto Peña, "Etiología de la guerra: violencia y praxis en las relaciones internacionales", en *Pensar la guerra: hacia una nueva geopolítica mundial*, Ed. Quimera-UAM, México, 2004, pp. 9-37.

hostilidad, miedo y agresión bajo la influencia directa de un enfrentamiento que va a estallar o está sucediendo. Es decir, si existe violencia.

Para entender este concepto, Johan Galtung propone que “la violencia está presente cuando los seres humanos están siendo influenciados al grado que sus realizaciones somáticas y mentales están por debajo de sus capacidades potenciales”¹³.

La violencia como acción es el efectuar cualquier ejercicio que lesione potencialmente la integridad de un individuo o una comunidad sin importar apreciaciones de actor, sistema, estructura, organización o percepción; es un acto que se comete y existe.

A nivel ontológico se encuentra que la violencia puede ser física o psicológica, individual o colectiva y estructural o directa. La violencia física es aquella que limita las capacidades biológicas o fisiológicas de un ser humano mientras que la violencia psicológica es aquella donde las capacidades mentales y de raciocinio de un individuo están siendo menoscabadas por presiones externas.

La violencia individual es aquella que una persona ejerce sobre otra por motivos estrictamente personales y la violencia colectiva es cuando un grupo la hace sobre un individuo u otra colectividad con motivos y fines sociopolíticos¹⁴.

La violencia estructural alude a las formas de opresión generadas por el sistema, la cual se genera por desigualdades entre individuos, grupos y sociedades que impiden a los individuos satisfacer sus necesidades fundamentales, espirituales y materiales¹⁵. Es también la negación sistemática de los derechos de los individuos, sean sociales, políticos o económicos¹⁶.

La violencia directa son las actitudes y comportamientos que constituyen una violación o arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona,

¹³ Johan Galtung, “Violence, Peace and Research”, en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol 6, no 3, 1969, p. 168, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/422690> (07/04/2008).

¹⁴ Alfons Banda, *La cultura de la Paz*, Intermon- Oxfam, Barcelona, 2002, p. 16.

¹⁵ Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos-Centro de investigaciones para la paz, *Educar para la paz. Una propuesta posible*, Los libros de la Catarata, Madrid, 2000, p. 18.

¹⁶ David Barrash and Charles Webel, *Peace and conflict studies*, Sage Publications, California, 2002, p. 7.

sea dañando su integridad física, psicológica o moral¹⁷. La violencia directa es un proceso más rápido, visible y dramático que la violencia estructural.

Subjetivamente, la violencia es comprendida a través de la cosmovisión general que tienen los individuos o comunidades sobre los conflictos. De esta manera, se encuentra que en circunstancias específicas un mismo acto para un grupo social puede ser percibido como agresivo o represivo y para otro puede ser tolerado o aceptado¹⁸. Entonces, la percepción de los fenómenos violentos depende según varíe el contexto cultural, histórico y social.

Antes de entregar una propuesta sobre el concepto de paz, que ayudará a desarrollar el resto de esta investigación, se explican primero puntos que es necesario precisar para entenderla. Si bien es cierto que cada persona la percibe de manera diferente y que en consecuencia adquiere tonos y matices incomparables, se puede hablar de una generalidad que identifica la noción de paz y lo que no es tal.

Etimológicamente, la palabra paz deriva del latín *pax*, que proviene a su vez de las raíces *pak* (establecer una convención, resolver por un acuerdo entre dos partes) y *pag* (para designar el realizar un acto físico); de estas raíces, se derivan también los términos *pacere* (pactar, concluir un acuerdo), *pactus* y *pactum* (pacto) y *pasciscor* (en referencia a quien concluye un pacto)¹⁹.

¹⁷ Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos-Centro de investigaciones para la paz, *op. cit.* p. 16.

¹⁸ El mejor ejemplo para esto son las expresiones *malum in se* y *malum prohibitum*, términos latinos utilizados en el derecho consuetudinario para distinguir la naturaleza del acto que se está juzgando. *Malum in se* es una ofensa que es naturalmente mala e inmoral independientemente de quién o cómo la castigue. *Malum prohibitum* es un acto violento prohibido por las reglas, usos y costumbres, siendo malo porque la acción no está permitida. Siguiendo esta lógica, matar a alguien es un acto malo sin importar quién lo cometa o cómo se juzgue; mientras que fumar en espacios cerrados puede ser considerado como una violación al código civil existente y debe ser sentenciado por aquella instancia que lo haya declarado incorrecto. *Cfr.* Legal Information Institute-Cornell University Law School, *Malum in se/ Malum prohibitum*, Cornell University Law School, New York, sin fecha de actualización, disponible en: http://www.law.cornell.edu/wex/index.php/Malum_in_se y http://topics.law.cornell.edu/wex/malum_prohibitum (04/10/2007).

¹⁹ Dada la influencia del latín sobre las posteriores lenguas románticas, encontramos que todas toman esta raíz para referirse al mismo concepto: *pace* (italiano, rumano), *paci* (maltés), *paix* (francés), *pasch* (romanche), *pau* (catalán), *paz* (portugués, castellano). Se considera incluso que el término inglés, *peace*, tiene esta raíz. *Cfr.* A. Ernout, A. Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Librairie Klincksieck- CNRS, Paris, 1967, p. 473; Peace Center, *Peace translated into many languages*, Peace Center, Texas, 2005, disponible en: <http://www.salsa.net/peace/translate.html> (12/05/2007).

Posteriormente, el concepto comenzó a asociarse con otras dinámicas de la práctica social, convirtiéndose en un significado que puede ir desde un deseo y anhelo hasta una categoría de análisis.

Debido a la influencia de la cultura romana en la actualidad, se asumió el concepto romano sobre la paz. Entre el año 29 a. C. y el 192 d. C. fue el periodo denominado *la pax romana*, que se caracterizó por una forma de dominación por medio de prácticas centralizadas de una manera desconocida hasta ese momento que tendían hacia la subordinación, coerción y explotación sobre las comunidades y pueblos de las riberas mediterráneas. En este largo periodo de paz relativa, los romanos sometieron a “los otros” a través de la fuerza y la imposición de leyes ajenas con fines de expansión territorial, para construir el primer imperio de la historia. Se habla de una paz relativa porque a pesar de que no había conflictos abiertamente, las comunidades no estaban exentas de violencia²⁰.

A partir de esta herencia se concibe a la paz como la ausencia de guerra; mientras un grupo no esté involucrado directamente en agresiones que irrumpieran su forma de vida tradicional se considera está en estado pacífico. Esta idea también implica que las personas podrían estar sometidas a condiciones de conflicto pero si no hay violencia directa, no hay problema.

A medida que evoluciona el pensamiento humano se concluye que la condición anterior no es deseable y se crean los términos de “paz negativa”, que es la situación antes descrita y que sólo hace referencia a la ausencia de violencia física y directa, y la idea de “tregua”²¹. Se desprende también la idea que en primera instancia se debe detener el conflicto y la violencia para posteriormente analizar cuáles son el resto de circunstancias que están obstaculizando llegar a un estado cabal de tranquilidad, armonía, sustentabilidad y concordia.

²⁰ Las consecuencias de la *pax romana* dejaron un amplio legado que trascendió los límites del Mediterráneo y que aún hoy existen, tales como las derivaciones idiomáticas del latín, el sistema jurídico, la religión, preceptos culturales e incluso el arte. Cfr. Francisco Muños, *La pax romana*, Instituto de la Paz y los Conflictos- Universidad de Granada, España, disponible en: <http://www.ugr.es/~eirene/eirene/eirene10cap6.pdf> (12/05/2007).

²¹ Tregua es la suspensión o el cese pactado de hostilidades en un conflicto violento, que será retomado una vez que termine el trato establecido. Cfr. Real Academia de la Lengua. *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia de la Lengua, 22º edición, tomo 10, España, 2002, p.1509.

Todo el planteamiento anterior es para entender la necesidad de tener un concepto de paz moderno, amplio, incluyente y positivo, que no sea sólo un ideal sino todo un sistema de proposiciones²².

Sostengo que hacer alusión a una concepción única, indivisible y universalmente aceptada es un error, porque eso significaría crear una categoría restringida y que limitaría la creatividad sobre el alcance que puede llegar a tener la idea.

Entonces, se plantea entender la paz, y que es la referencia que habrá de entenderse para el resto de esta tesis, como un estado que reúna las características de una expresión sobre la aspiración humana a vivir en una atmósfera de bienestar y tranquilidad que estimule y permita el libre desarrollo de las capacidades de toda índole, tanto a nivel individual como en grupo.

La propuesta busca también una condición libre de amenazas, lo cual supone abrir las puertas a actitudes de conocimiento, respeto, colaboración, confianza mutua y ayuda entre personas, grupos sociales y naciones. De lograrse, esto llevaría a una etapa de armonía que, con base en el reconocimiento de capacidades distintas, fomenta el respeto y produce un equilibrio.

La paz positiva es el proceso de realización de justicia, de resolución de conflictos de una manera no violenta, de condiciones de diálogo y del logro de armonías entre los individuos, sus grupos y su medio ambiente. También hace referencia a la noción del establecimiento de estructuras no opresoras, la erradicación de la guerra por medios no violentos y la construcción de paz sostenible a través de la educación y el diálogo²³.

Una idea asociada es la no-violencia, que se entiende en tres niveles: como forma de vida, como forma de resolver conflictos y como estrategia para transformar la realidad. En todos ellos, se busca la armonía basada en valores de cooperación, respeto a la diferencia, igualdad, ecología y justicia.

²² Alfred Bonish, "Elements of the modern concept of peace", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 18, no. 2, Special Issue on Theories of Peace, 1981, p. 171, disponible en: <http://www.jstor.org/stable/424208> (07/04/2008).

²³ David Barrash y Charles Webel, *op. cit.*, p. 9.

En la resolución de conflictos, la no-violencia busca en primer lugar descubrir el conflicto generado por la injusticia y tras ello pretende utilizar la agresividad de la parte oprimida en el conflicto y llamar la atención de la parte opresora. Este esfuerzo está basado en un absoluto respeto a la integridad de las partes implicadas y usa la razón como su fin y medio, estrategia y condición para su efectividad, lo cual conlleva a una renuncia de la violencia.

Como estrategia de transformación de la sociedad, la no-violencia aporta una dimensión colectiva y social dado que al buscarse la armonía social, la justicia y la igualdad se está intentando eliminar la violencia estructural²⁴.

Existen diferentes agendas para conseguir la paz: cada una con sus propios alcances y limitaciones, cada una sujeta a necesidades y deseos que nacen de un acontecimiento diferente: injusticia, tristeza, sufrimiento, exclusión, miedo. De la intención de construir un mejor espacio para todos nacen la Investigación y los Estudios para la Paz, que encuentran una serie de puntos comunes con las proposiciones planteadas.

1.2. Investigación para la Paz y Relaciones Internacionales

Como estudio sistematizado, Relaciones Internacionales surge en la primera mitad del siglo veinte pero el estudio de la guerra es tan antiguo como la guerra misma²⁵. Mientras, la Investigación para la Paz (IP), de una manera sistemática y rigurosa es reciente es hasta el final de la década de los cincuenta y comienzo de los años sesenta.

Ambas comparten varios elementos comunes: surgen en un periodo de tiempo similar como una respuesta al deseo de establecer las causas de la guerra y descubrir los medios para evitar el estallido de nuevas, sus bases epistemológicas son multidisciplinarias y en sus comienzos dependieron (y lo siguen haciendo) de los conocimientos aportados por otras ciencias para

²⁴ Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*, p. 17.

²⁵ Los estudios de guerra se encargan de examinar y analizar cómo es que se produce, desarrolla y termina un conflicto; por lo tanto, dentro de esta categoría pueden encontrarse desde las normas del *jus bellum* hasta las estrategias y tácticas para despliegues militares.

desarrollar un cuerpo teórico propio; incluso, IP toma muchos conceptos provenientes de Relaciones Internacionales (RRII).

También comparten los mismos objetos de estudio: las dicotomías entre guerra/paz y cooperación/conflicto, por lo que se podría pensar que son disciplinas íntimamente ligadas. Será hasta la diferenciación de los objetivos que se pueda distinguir las diferencias de los propósitos ya que para la primera el fin siempre será la consecución de la paz sustentable mientras que para la segunda la investigación irá encaminada a objetivos diferentes, según la corriente teórica de la cual se parta para hacer el estudio²⁶.

Para entender dónde están las similitudes, donde las diferencias y dónde se encuentran las convergencias es necesario especificar algunos conceptos. Se define a la IP como “el estudio de los conflictos a nivel social para reducir la violencia”²⁷. Entre sus objetivos se encuentran la búsqueda de la paz, la solución de los conflictos por medios pacíficos y la reducción de la violencia, todo esto de manera global y holística²⁸.

Epistemológicamente, está fundamentada en conceptos de biología, psicología y sociología, los cuales conjugan sus aportaciones propias para explicar los diferentes niveles en que los grupos sociales se desenvuelven, reconociendo que aisladamente estas ciencias son incapaces de explicar el fenómeno en cuestión en su totalidad.

En su carácter de ciencia aplicada (entendiendo esto como la búsqueda de la resolución directa de control de una parte de la realidad específica) esta disciplina se expande hacia el resto del campo de las ciencias, tanto duras como sociales, para intentar infundir preceptos de normatividad y ser aceptada como parte de los principios reguladores que se tienen que aplicar en el quehacer

²⁶ Herman Schmid, “Peace Research and Politics”, en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 5, no. 3, Papers Prepared by Swedish Peace and Conflict Research Groups, 1968, p. 219.

²⁷ Tord Høivik, “Peace Research and Science. A Discussion Paper”, en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 20, no. 3, 1983, p. 262, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/423798> (07/04/2008). Traducción libre.

²⁸ Johan Galtung, “What If the Devil Were Interested in Peace Research?”, en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 25, no. 1, 1988, p. 1, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/423976> (07/04/2008); Tord Høivik, *op. cit.*, p. 268.

científico²⁹. Entonces, la IP tiene como objetivo principal que cada área de conocimiento humano incorpore sus criterios para orientarlo hacia el fin que ella pretende.

El objeto de estudio de esta área es el conocimiento de los elementos que permiten el mantenimiento o la racionalidad de los conflictos, así como el impacto que tienen y la formulación de soluciones críticas; esto implica que los acercamientos que desarrolle tienen como objetivo fijar un esquema que permita fundamentar la importancia de lograr el mantenimiento y construcción de una Cultura de Paz³⁰. Evidentemente, el sujeto de estudio son el ser humano y sus interacciones.

Los que se dedican a este tipo de investigación tienen son de una gran diversidad ya que cualquier individuo puede aportar para este campo de estudio. Además de científicos de las más diversas características, militares y políticos, en el área contribuyen un número importante de educadores, activistas, grupos civiles, organizaciones internacionales y nacionales de carácter gubernamental y civil.

La IP se caracteriza por tener una base interdisciplinaria que se traslada a un ámbito multidisciplinario, donde la integración de perspectivas y aproximaciones de diferentes áreas de conocimiento se conjugan para dar al investigador de este campo perspectivas más amplias, dado que la necesidad de tener un campo de estudio holístico conlleva a la búsqueda constante de superar

²⁹ Cabe revisar las propuestas que hace Thomas Kuhn en *La estructura de las revoluciones científicas* al respecto de cómo la ciencia acumulará y desarrollará conocimientos que intentan explicar la realidad y forman un paradigma válido y aceptado comúnmente. Entonces, la ciencia normal perfila la investigación al articular entre las teorías que explican su campo específico y un paradigma, que explica la naturaleza de los acontecimientos conjugando el método científico y los límites del mismo para resolver problemas que se pudieran plantear al curso de la investigación. Cfr. Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 2002, 319 pp.

³⁰ La investigación para la paz implica tres puntos. El primero es el establecimiento inicial de un diagnóstico sobre la situación que corresponda con la realidad empírica, incluyendo especialmente los factores culturales; la distinción de la situación coyuntural -tiempo y espacio- es esencial para entender las sutilezas y distinciones que se habrá de hacer. El segundo es la identificación del conflicto, para trazar sus fuentes, los diferentes actores implicados, sus intereses, percepciones, estrategias y la relación entre todos estos elementos. El tercero es la elaboración de alternativas plausibles, elaboradas de manera crítica y realista pero que ofrezcan una perspectiva positiva, así como soluciones, herramientas y métodos. Cfr. José María Tortosa, "La investigación para la paz y la perspectiva de los sistemas mundo", en *La Paz imperfecta*, Instituto de la Paz y los Conflictos- Universidad de Granada, España, 2001, p. 304.

los límites que puede tener una ciencia específica con la cooperación de conceptos de otras que puedan eliminar posibles barreras³¹.

Su cuerpo se compone de tres fundamentos principales. El primero es la dimensión que adquieren dichos estudios: en un sentido amplio, son aquellos que cubren todas las aportaciones realizadas en torno a la guerra, el conflicto y la paz, con independencia de su alcance, sentido y perspectiva teórica; en sentido estricto se refieren a aquellos que surgen como parte de la propia disciplina y adquieren una perspectiva crítica que pretende aportar a la construcción de la paz³².

El segundo es su aproximación metodológica, donde pueden ser distinguidos por ser³³:

- a. Estudios empíricos sobre la paz. Se fundamentan en la comparación sistemática de las teorías con la realidad empírica, a través de datos. Revisan las teorías y optan por los datos cuando estos chocan.
- b. Estudios críticos sobre la paz. Se construyen a través de la comparación sistemática de la realidad empírica (datos) con valores,

³¹ Actualmente se ha construido una colección de ciencias que son eficaces en la descripción y explicación de la multitud de parcelas de realidad que existen en el mundo -especialmente en el ámbito natural-, pero que aparentemente tienen un alcance limitado. En concreto, la contribución que hacen no parece igualmente valiosa cuando de lo que se trata es de diseñar sociedades justas y perdurables capaces de satisfacer de modo generalizado las necesidades de los seres humanos. Investigación para la Paz requiere de superar el proceso de especialización para articular inter y trans disciplinariamente a escala de los intereses humanos la información proporcionada por las distintas ciencias; en segundo lugar, requiere combinar el conocimiento del mundo natural y el que proporcionan las ciencias sociales y humanas; y en último lugar, la exigencia de dar un paso más allá de la mera descripción científica para pasar a comprometer a la ciencia misma en el diseño de futuros deseables. Se considera entonces que si se desea convertir la ciencia en un instrumento adecuado para la satisfacción generalizada de las necesidades humanas es imprescindible superar las tres brechas descritas.

Cfr. Jesús A. Sánchez, "Paz y prospectiva. Algunas consideraciones", en *Paz y prospectiva: problemas globales y futuro de la humanidad*, Instituto de la Paz y los Conflictos- Universidad de Granada, España, 1994, pp. 28-29.

³¹ La investigación para la paz no sólo busca la causa de los conflictos y el medio de superarlos, sino también aporta una dimensión positiva, definiendo las estructuras y la manera en que el conflicto o la ausencia de él las determina, busca asegurar una justicia social y descubrir métodos que logren llevar a cabo los fines establecidos. Por la extensión de su objeto, existe un gran número de investigaciones al respecto; por lo tanto, es un campo de estudio de un tamaño difícil de determinar, pero con un propósito claro. Cfr. Celestino Del Arenal, *op. cit.*, p. 341.

³² La investigación para la paz no sólo busca la causa de los conflictos y el medio de superarlos, sino también aporta una dimensión positiva, definiendo las estructuras y la manera en que el conflicto o la ausencia de él las determina, busca asegurar una justicia social y descubrir métodos que logren llevar a cabo los fines establecidos. Por la extensión de su objeto, existe un gran número de investigaciones al respecto; por lo tanto, es un campo de estudio de un tamaño difícil de determinar, pero con un propósito claro. Cfr. Celestino Del Arenal, *op. cit.*, p. 341.

³³ Johan Galtung, "Los fundamentos sobre los estudios sobre la paz", en *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Instituto de la Paz y los Conflictos-Universidad de Granada, España, 1993, p. 16.

intentando mediante palabras o acciones cambiar la realidad que no está de acuerdo con los valores, siendo aquí más importantes los valores que los datos.

- c. Estudios constructivistas sobre la paz. Es la comparación sistemática de teorías con valores. Mediante ella se intenta ajustar las teorías a los valores, produciendo visiones sobre la nueva realidad en las que predominen los valores sobre las teorías.

El tercero, y quizá el más importante, es que no se puede partir del hecho que se caracterizan, no por la variedad de enfoques que pueden tener, sino por su preocupación normativa de materializar un estado de paz como principal valor en la búsqueda de acciones prácticas y relevantes.

Como consecuencia de esto, no se puede decir que formen un cuerpo teórico unificado, sino que son un conjunto de estudios con un mismo fin y luego entonces, quedan como un campo de estudios y no como una disciplina independiente.

Una vez aclarado lo anterior, sólo resta mencionar que el desarrollo de IP requiere ser formulado con un sentido crítico dado que más allá de la urgencia de pensar en términos de alternativas y trayectorias de acción posibles es necesario que se mantengan realistas y no caigan en el terreno de formulaciones utópicas.

Investigación para la Paz tiene una dimensión no internacional pero que se desborda materialmente sobre este campo por lo cual es necesario se plantee con un carácter interdisciplinario; en este caso específico hay que decir que a pesar de que se desborda sobre el objeto tradicional de estudio de RRII y que su desarrollo se ha realizado en general superando el paradigma clásico y la problemática propiamente internacional, su estudio se encuentra en una íntima relación con el estudio de la realidad internacional como ciencia facilitando en gran medida la superación de la concentración estatocéntrica, dominante hasta fecha reciente y abriendo nuevas perspectivas en el análisis de los problemas internacionales³⁴.

Debe enfatizarse, sin embargo, que estas dos disciplinas no son idénticas ni buscan los mismos objetivos. Para el primer campo de estudio, su área tradicional

³⁴ Celestino del Arenal, *op. cit.*, p. 344.

es el análisis del poder y el comportamiento de los actores a nivel internacional y nacional, cuando éste afecta externamente; para el segundo, no existe jerarquización entre posibles actores y no crea dimensiones según comportamientos.

Además, RRII no puede concebir su *raison d'être* sin conflictos y mucho menos sin guerra; Investigación para la Paz tiene como esencia la búsqueda de un comportamiento no violento que erradique la guerra³⁵.

La IP se puede abordar dentro del campo de RRII en sentido amplio o restringido; mientras que en el restringido se consideran las aportaciones realizadas en torno a la guerra, el conflicto y la paz dentro de la perspectiva clásica³⁶ -con independencia de su alcance y sentido- el aspecto amplio hará referencia a aquellas aportaciones que brindan además una perspectiva nueva y crítica a los conceptos tradicionales. Existen también tres enfoques diferentes³⁷:

- a. Minimalistas. Son los que dan una noción más limitada de la paz. Esta equivale simplemente a la ausencia de guerra internacional, por lo que hay que evitar los enfrentamientos militares entre Estados. Dentro de esta tendencia predominan las posiciones que buscan el mantenimiento del *statu quo* porque consideran que no está en cuestionamiento el orden existente dados los costes que ello conllevaría.
- b. Intermedia. Consideran que la paz no sólo es ausencia de guerra, sino también la de un sistema de amenazas, es instrumentos e instituciones para hacer la guerra. Se plantea la noción de paz como inexistencia de violencia estructural a nivel interno y a nivel internacional, considerando necesario partir del análisis del conflicto en general.

³⁵ Marvin Sooros, "Global Policy Studies and Peace Research", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 27, no. 2, Special Issue on the Challenge of Global Policy, 1990, p. 118, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/423570> (07/04/2008).

³⁶ Los estudios sobre la guerra se ocupan de examinar cómo se produce, cómo se desarrolla y cómo acaba la guerra, así como su impacto social y económico. Los estudios sobre el conflicto ponen su atención en la mutua reacción de los pueblos y los grupos en situaciones de conflicto y su solución, fijándose en general sólo en la primer fase de la realización de la paz, es decir en la negociación. En Investigación para la Paz se cubren todas las fases conducentes a su realización, incluidas las dos anteriores.

³⁷ Celestino del Arenal, *op. cit.*, p. 340.

- c. Maximalista o crítica. Para esta corriente, la paz es la ausencia de todo tipo de violencia, sea real o virtual, directa o indirecta, incluida por supuesto, la guerra. Esta noción de paz exige que la sociedad sea reestructurada con el fin de conciliar los intereses en todos los niveles sobre el plano interno e internacional. Su objetivo es amplio y radical, considerando las nociones de paz positiva/negativa; la corriente que nace de la reacción crítica se produce como oposición al enfoque tradicionalista estatocéntrico. Tiene en su preocupación normativa la materialización de la paz como valor principal a hacer triunfar. Está intrínseca la naturaleza de su interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, además de la búsqueda de aplicaciones prácticas y relevantes respecto a su orientación a la acción.

Comprendiendo esto es cuando se encuentra que IP será útil para RRII según la visión que se adopte. Si se escoge una que gire alrededor del Estado y basada en la noción de poder la utilidad será mínima, por no decir inexistente, dado que la primera como objeto de estudio el conflicto y violencia general, como paradigma al hombre y la humanidad y como fin la realización de la justicia social y la paz mundial, desbordando absolutamente en este caso la disciplina entendidas en su concepción tradicional.

Si por el contrario, se va imponiendo una concepción transnacional y antropocéntrica, que supera el paradigma del Estado y del poder, hay una gran coincidencia entre ambas, lo cual genera una complementariedad puesto que en ambos casos el objeto de atención es la sociedad mundial y en definitiva, el hombre y la humanidad y el objetivo de la realización de la paz en todos los niveles³⁸.

Lo que Investigación para la Paz propone a Relaciones Internacionales es que sin importar el enfoque teórico que se pretenda, se vean las consecuencias de una posible solución a los conflictos no en la visión de una sola de las partes o de los intereses de una mayoría, sino en una más amplia, considerando las consecuencias en un sistema total.

³⁸ *Ídem.*

1.3. Educación para la Paz y sus métodos

Existen dos vías para encontrar una manera para resolver los múltiples conflictos que se presentan en cualquier sociedad. La primera es a través de la imposición, la fuerza y la coerción para lograr un estado de no conflicto pero sin carencia de violencia. La segunda vía es la solución pacífica, utilizando medios que no recurran a la violencia en cualquier manifestación y que no sólo se ocupa del conflicto en sí, sino de los antecedentes y las implicaciones posteriores que puede tener.

La Educación para la Paz (EP) plantea que los muchos campos de conocimiento humano tienen que poner sus aportaciones al servicio del fin de la consecución de la paz para lograr una mejor calidad de vida en general. En este sentido, se propone que la mejor manera para involucrar a los individuos en este proceso es a través de la educación, dado que en sus acepciones más generales, es la herramienta cultural por excelencia para generar, procesar y compartir conocimientos que transformen la realidad³⁹.

El término educación hace referencia directa hacia una parte del proceso de socialización, entendiéndolo como asimilar al individuo a los hábitos y valores predominantes del grupo comunitario al que pertenece. A través de la construcción de la realidad el individuo se descubre a sí mismo a medida que va aprendiendo qué es la sociedad, puesto que de ella se extraen la identidad, los roles y la cosmovisión. La educación juega un papel trascendental en la transmisión de los supuestos, pautas sociales y valores que van a configurar al propio educando y su quehacer en el mundo⁴⁰.

Como método, EP es un concepto que abarca múltiples dimensiones: incluye elementos y prácticas que van desde las acciones de sensibilización hasta prácticas concretas de una formación sólida que buscan como objetivo explícito el mantenimiento de la paz. El principio de la idea es que cuando el individuo

³⁹ Gloria Ramírez, *op. cit.*, p. 39.

⁴⁰ Cabe hacer aquí la mención sobre la importante diferencia entre educación y escolarización. El término escolarización hace referencia directa a la asistencia del individuo a la institución escolar, como sea que suceda la formación. Mientras, la educación es un proceso continuo en el que intervienen múltiples segmentos de la sociedad. *Cfr.* Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*, pp. 13-14.

concientiza una serie de factores que hasta el momento le habían sido irrelevantes cambia la manera en la que percibe al mundo y, por consecuencia, su comportamiento.

El objetivo de EP es potenciar la aceptación y comprensión de la complejidad que existe en el mundo, las repercusiones que tiene la violencia en la interacción humana y cómo a través de los métodos de diálogo, respeto y cooperación se puede aportar a la construcción de un entorno mejor⁴¹.

Adicionalmente, también se busca proporcionar al educando las habilidades metodológicas necesarias para luego desarrollar IP propia y con base en esos descubrimientos poder formular políticas⁴².

El principio de EP parte de la formación de una consciencia en la que se generen actos donde el individuo aspire a formar parte de una sociedad, desenvolviéndose como un factor de transformación para obtener un medio pacífico sustentable; esto implica que se tiene que trabajar en un proceso educativo que enseñe desde y para la no violencia, integrando a sus participantes dentro de esquemas de planeación de una sociedad cooperativa. A este tipo de enseñanza se le considera una práctica preventiva contra los conflictos.

Estos principios se explican a través de los fundamentos a los que pertenece y que pretende difundir, intentando aportar una visión intergeneracional que proporcione las suficientes estrategias para resolver problemas intrínsecos a la enseñanza⁴³ pero que al mismo tiempo tengan carácter de continuidad; dichos principios se caracterizan por lo siguiente⁴⁴:

⁴¹ David Barrash y Charles Webel, *op.cit.*, p. 9.

⁴² John A. Vasquez, "Toward a Unified Strategy for Peace Education: Resolving the Two Cultures Problem in the classroom", en *The Journal of Conflict Resolution*, Sage Publications, vol. 20, no. 4, 1976, p. 712, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/173216> (08/05/2008).

⁴³ Al respecto, se presentan dos cuestiones. La primera es una cuestión pedagógica: el desarrollo psicosocial, físico-biológico y cognoscitivo de los educandos es diferente según las circunstancias de cada individuo y puede hacer que los procesos de aprendizaje sean diferentes, por lo que Educación para la Paz pone énfasis en respetar esta necesidad intentando ampliar la perspectiva necesaria a este enfoque. La segunda es una cuestión de temporalidad en las relaciones sociales. La moral, los valores y la apreciación de los conflictos son una cuestión de percepción según el contexto tiempo-espacio, por lo que la creación de principios inamovibles podría resultar disfuncional si se pretende crear preceptos globales y holísticos. *Cfr.* Marvin Sooros, "Adding an Intergenerational Dimension to Conceptions of Peace", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 13, no. 3, 1976, pp. 180-181, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/423325> (07/04/2008).

⁴⁴ Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*, pp. 20-21.

1. Presuponen tomar partido en el proceso de socialización de valores que alienten el cambio social y personal.
2. Cuestionan el acto educativo, alejándose de la enseñanza como algo meramente transitivo en la que el alumno es un recipiente sobre el que trabaja el profesor. El acto educativo es un proceso en que el alumnado es sujeto de transformación.
3. Ponen énfasis en la eliminación de la violencia directa y la estructural, facilitando la aparición de instituciones poco autoritarias, que alienten la capacidad crítica, el autodesarrollo y la armonía personal de los participantes.
4. Se esfuerzan por coordinar la coincidencia de fines y medios en la búsqueda por la paz.
5. Intentan formar maneras diferentes de pensar y actuar, en consecuencia con el medio y sus problemas.

Bajo este razonamiento se infiere que se buscan soluciones a largo plazo, combinando la sensibilización e información con el desarrollo de las potencialidades personales y la creación de individuos capaces de comprometerse y oponerse a toda forma de violencia y que estos principios deben ser integrados en todas las esferas formativas del individuo.

En la parte institucional es importante que se enfatice la necesidad de promover la IP como parte cuerpo científico y se brinde la oportunidad de desarrollar estudios que surjan desde esta visión. Especialmente, el nivel superior educativo debería ser fuertemente incentivado para aportar nuevos principios epistemológicos y metodológicos a este campo, así como buscar resolver cuestiones de dilemas multiculturales, escenarios prospectivos pacíficos, formulación de agendas de paz y proposición de resolución pacífica de controversias desde los diferentes campos de estudio⁴⁵.

Fuera de la educación formal se tiene que enfatizar que haya EP en ámbitos no tradicionales de formación que también integran parte del entorno de

⁴⁵ George Lopez, "A University Peace Studies Curriculum for the 1990s", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 22, no. 2, 1985, p. 128, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/424238> (07/04/2008).

los individuos. Agentes educativos tales como familia, gobierno, medios de comunicación y organismos no gubernamentales tienen que intentar hacer asequible los propósitos de la paz, especialmente para aquellos que no están relacionados con el ámbito académico y de la investigación⁴⁶.

Hay que señalar que la paz no puede lograrse exclusivamente a través de la educación, dado que ésta es una condición que se logra a través de las condiciones sociales; sin embargo, el proceso educativo puede fomentar la capacidad de acción en pro de la paz y la justicia pero sólo en la medida en que se inscriba en una educación política.

Educación para la Paz reconoce que no existe manera de crear condiciones en donde se proscriba completamente la violencia ni generar una perspectiva homogénea sobre la necesidad de la paz, por lo cual el fin último es crear una conciencia mayoritaria que entienda que las estructuras políticas, económicas y sociales tienen que responder a disminuir la violencia, buscando una combinación entre la perspectiva individual y la conciencia grupal.

Al incorporar programas de enseñanza que promuevan e inculquen perspectivas al respecto, se fomentarán objetivos que resulten en la construcción de una nueva concepción de la paz fundamentada en valores universales para incrementar tanto la percepción propia como la comunitaria sobre el destino de la humanidad para la creación de políticas más justas, armoniosas y sostenibles respecto a su medio.

El elemento más importante que requiere EP son vías de comunicación adecuadas. Para que exista un proceso efectivo, se deben entablar diálogos que permitan el mutuo intercambio de información y perspectivas para todo aquel que desee involucrarse. En ellos debe existir compatibilidad en los fines que pretenden

⁴⁶ Se cuestiona fuertemente que los resultados de Investigación para la Paz son poco asequibles fuera de los centros de investigación, e incluso, se acusa de que dentro del cuerpo de investigadores la interacción y diálogo de los problemas que abordan con sectores de la población no especializada es nulo, lo cual tiene como consecuencia que pueden perderse aportaciones significativas y además, que se creen resultados demasiado homogéneos que no respondan a críticas que permitan hacer una mejor construcción del campo de estudio. Cfr. Johan Galtung, "Twenty-Five Years of Peace Research: Ten Challenges and Some Responses", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 22, no. 2, 1985, p. 143, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/424240> (07/04/2008).

lograr los implicados y donde haya un ambiente de equidad que genere se logre un esquema crítico capaz de aportar a los objetivos planeados⁴⁷.

La metodología de Educación para la Paz se caracteriza por ser, inter y transdisciplinaria como síntesis de conocimientos y métodos muy diversos analizados desde una óptica propia; de carácter normativo comprometido con propuestas concretas hacia la acción; con orientación hacia la acción, la búsqueda de aplicaciones prácticas y su interés por influir de forma activa en la elaboración de decisiones para lograr un efecto positivo a nivel general; el carácter normativo comprometido con propuestas concretas hacia la acción; la orientación hacia la acción, la búsqueda de aplicaciones prácticas y su interés por influir de forma activa en la elaboración de decisiones para lograr un efecto positivo a nivel general; su naturaleza abierta y dinámica; la búsqueda de receptores diversos para sus resultados; y que no hace diferencia entre la forma en la que enseña como el contenido de lo que se enseña⁴⁸.

Se busca que las técnicas que se utilizan para Educación para la Paz sean capaces de conjugar las visiones teóricas con los aspectos prácticos de los problemas a los que son enfrentados; el hecho de hacer énfasis en esta cuestión supone un proceso cognitivo mucho más refinado que si sólo se abordara uno u otro aspecto. El poder entender la correlación que se produce entre estas dos áreas aporta una visión analítica que es necesaria si se pretende cumplir con el objetivo de la formulación de críticas y soluciones apegadas lo más posible a la realidad.

Los métodos de Educación para la Paz se pueden identificar de la siguiente manera⁴⁹:

⁴⁷ Brian Martin and Wendy Varney, "Nonviolence and Communication", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 40, no. 2, 2003, p. 218, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/3648412> (07/04/2008).

⁴⁸ Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*, p. 25.

⁴⁹ Lo propuesto es una manera general de identificación de técnicas que pueden ser aplicadas para cualquier nivel educativo; para información específica sobre técnicas para nivel universitario y posgrado consultar a George Lopez en *A University Peace Studies Curriculum for the 1990s* y John A. Vazquez en *Toward a Unified Strategy for Peace Education: Resolving the Two Cultures Problem in the classroom*. Para estudiantes de niveles básicos, se puede consultar *La tolerancia, umbral de la paz. Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia* publicado por la UNESCO, 1995, 42 pp, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000981/098178s.pdf> (15/05/2007).

- a. Construcción de paz. El primer elemento que tiene que proporcionarse para este tipo de educación es un ambiente que favorezca la autoestima y la comunicación para sentar bases en las relaciones personales y la convivencia creando ambientes democráticos donde se fomente la reflexión y el intercambio de opiniones, así como la comprensión de los puntos de vista ajenos y el incremento de la tolerancia. Además, debe existir el fomento al trabajo en grupo, los proyectos colectivos y las normas de convivencia.
- b. Estudios sobre paz. Aquí se busca la identificación de las partes teóricas y es donde más se utilizan los conceptos aprendidos en los procesos de escolarización, tales como la identificación de problemas, la recopilación de datos, la formulación de hipótesis y la comprobación de ellas y la formulación de soluciones específicas, concretamente de políticas.
- c. Acciones para la paz. Es la puesta en práctica de ejercicios concretos que afiancen las áreas de análisis a través de la reflexión y desarrollo propios: debates sobre experiencias, clarificación de valores, discusión de dilemas, resolución de conflictos, dramatizaciones y juegos de simulación.

Los procesos de educación tienen un rol primordial en la construcción de idearios en los individuos; aunque suele ser un proceso lento, el aprendizaje forma la construcción de nuevas maneras de pensar y comportarse. La escolarización juega parte de lo antes mencionado, pero también los agentes educadores externos deben apoyar los programas educativos para lograr un resultado íntegro donde se genere un proceso de reflexión sobre la participación en la construcción de una Cultura de Paz.

1.4. La construcción de los idearios hacia una Cultura de Paz

Todos los días, en todas partes, se escuchan referencias a que la paz es un estado ideal utópico inexistente. Aunque se repita en múltiples ocasiones que la paz no es posible, difícilmente el género humano existiría todavía si no se creyera en ella. Si bien es cierto que cada persona la percibe de manera diferente y que por consecuencia adquiere tonos y matices incomparables, se puede hablar de una generalidad que identifica la noción de paz y lo que la separa de ella.

La idea de la existencia de la paz no es algo nuevo. El humano históricamente ha intentado encontrar la manera para explicar su bienestar y seguridad. Es lógico pensar entonces que cada uno entiende la paz según su propia visión. Cada quien determinará, según su propia escala de valores y sentimientos lo que lo hace sentir seguro o amenazado.

La Cultura de Paz (CdP) se sustenta en construir, mediante esfuerzos continuos, instituciones sociales no opresivas que permitan el alcance de un desarrollo óptimo libre de discriminación, de falta de oportunidades para educación, de ausencia de bienestar político, social, económico y cultural.

Si bien hablar en términos planetarios de salud, paz, libertad, justicia y democracia como modelos de convivencia es considerado como una utopía, desde una visión sistémica la construcción de la CdP podría ser la referencia para la solución de los conflictos a todas escalas, si se considera que la raíz de la violencia está en las desigualdades sociales y económicas, el bloqueo de la posibilidad de desarrollo, la discriminación y el autoritarismo⁵⁰.

De manera general, se define cultura como los elementos comunes que comparten los individuos y que aprenden unos de otros. Se asumen dos premisas al respecto: primero, que aquellos que comparten rasgos culturales tienen mayor tendencia a convivir y segundo, que mientras mayor sea la interacción más incrementarán aquellos atributos que comparten por lo que, en conjunto, se ampliarán las similitudes culturales y se creará mayor afinidad. Esto puede

⁵⁰ José Palos Rodríguez, *Educación y Cultura de Paz*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, España, disponible en: <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm> (12/05/2007).

trasladarse desde el lenguaje hasta a las creencias, actitudes, conductas y valores⁵¹.

La cultura de la violencia es la forma en que los humanos hemos transmitido la noción que los conflictos se resuelven a través de soluciones violentas, creando excusas para recurrir a ella válidamente; se puede considerar que la guerra es negativa para la humanidad pero ante la incapacidad de detenerla se le ha justificado. Así, las normas que componen el *ius belli*⁵² han encontrado maneras de clasificarla para considerarla justa o injusta y de esta manera establecer responsabilidades y medios de reparación⁵³.

⁵¹ Robert Axelrod, "The Dissemination of Culture: A Model with Local Convergence and Global Polarization", en *The Journal of Conflict Resolution*, Sage Publications, vol. 41, no. 2, 1997, p. 206, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/174371> (08/05/2008).

⁵² Derecho de guerra; siempre ha existido una manera más o menos arreglada en la que se resolvían a cabo las guerras y los conflictos entre los diferentes grupos sociales a lo largo de la historia, sin embargo, el derecho de guerra y de neutralidad en su forma actual es resultado de los hechos y las experiencias del siglo diecinueve. La codificación del mismo se hizo entre el siglo antes mencionado y hasta la primera mitad del siglo veinte, lo cual explica también por qué muchos de los actuales fenómenos no están normados ya que la guerra avanza más rápido que los procesos de creación de leyes a nivel internacional. Partiendo del principio que existe una prohibición sobre el uso de la violencia como una norma de *ius cogens* (de carácter universal y obligatorio), dentro del derecho se considera que las partes pueden actuar de manera ofensiva (cuando el Estado pretende llevar a cabo una acción para obtener una satisfacción) o defensiva (cuando se ha sufrido o se percibe que se sufrirá un ataque y se responde con la fuerza para evitar la intención). Mientras que supuestamente la primera está ocasionando una violación a un principio general y es ilegal, en la segunda se considera que se está actuando a manera defensiva y se le da el carácter de justa –y por lo tanto, de lícita-, sea porque se está respondiendo a un ataque o porque se está reparando una injusticia. Aunque no se puede negar que sin el derecho de guerra los conflictos armados tendrían consecuencias desastrosas y que las contribuciones del derecho humanitario son innegables, este cuerpo de normas puede ser bastante cuestionable respecto a su aplicación. La primer consideración que surge es que en el nivel internacional el derecho permanece en comportamientos del deber ser con base en la actuación de la buena fe y no considera cuestiones políticas –y los Estados suelen caracterizarse por conducirse en esta última característica y no por la primera- por lo que permanece en un plano ideal. Al quedarse ahí, se aborda una realidad muy compleja que no es aprehendida completamente y la plantea como una obligación no coercitiva, que no regula que no se lleve a cabo la guerra sino permanece en un plano de mera recomendación. La segunda gran limitación es que sólo se regula a los conflictos armados, y aunque reconozca el *animus belligerandi* y las hostilidades, se les resta importancia porque no existe uso de la fuerza y no se generan derechos ni obligaciones. La materia reconoce además que tiene limitaciones respecto a cómo es que se han de establecer los principios de responsabilidad y reparación, sobre los sujetos y condiciones que no obedecen a los parámetros tradicionales del DIP y las cuestiones de responsabilidad colectiva, responsabilidad de protección, doctrinas de prevención y los conflictos armados no internacionales que suponen una amenaza a la paz y seguridad internacionales. Cfr. Carlos Arellano García, *Segundo curso de Derecho Internacional Público*, Ed. Porrúa, México, 1998, pp. 381-383; Max Sorensen, *Manual de Derecho Internacional Público*, FCE, México, 1994, pp. 738-740.

⁵³ En cuestiones de responsabilidad se entiende como las consecuencias jurídicas que emergen del incumplimiento de las obligaciones jurídicas primarias, por lo tanto, la responsabilidad de la guerra está constituida por la situación jurídica que emerge al descartar ciertos deberes que tienen los sujetos parte obligados. Los medios de reparación son la manera en la que se hace frente al adjudicarse una violación hacia cierta norma que implique responsabilidad. Cfr. Carlos Arellano García, *op. cit.*, p. 476.

La ciencia también ha sido utilizada como una herramienta para racionalizar el conflicto y se han fundamentado teorías para argumentar que ciertas acciones violentas se hacen en beneficio del progreso social; por ejemplo, la mayor parte de las ideas de propagación cultural y misiones civilizatorias se han basado en las teorías de la evolución de Charles Darwin y su argumento de selección natural para disfrazar motivos de racismo, expansionismo y dominación⁵⁴.

En sentido contrario, la Cultura de Paz es el cúmulo de ideas que suponen que la paz comienza por el rechazo de la violencia como manera de solucionar los conflictos y se centra en los procesos y en los métodos para solucionar los problemas, lo cual supone generar las estructuras y mecanismos para que se pueda llevar a cabo⁵⁵.

Una definición amplia que se da para este término dice que es “un mosaico de identidades, valores, actitudes, creencias y patrones institucionales que lleven a la humanidad a convivir unos con otros así como con su medio, lidiando de manera creativa con sus diferencias y compartiendo sus recursos”⁵⁶.

Ahora bien, para aceptar esto como coherente, se presentan tres interrogantes. La primera es que hay que considerar lo que se sabe de la naturaleza humana para determinar qué tan posible es lograr el objetivo; la segunda plantea cuáles serán las bases sobre las que se construirá esta dimensión pacífica y la tercera es cómo presentar objetivos comunes a una

⁵⁴ Charles Darwin publicó *El origen de las especies* en 1859 donde se expone la teoría de la evolución y la selección natural como resultado de una lucha por sobrevivir, donde se elimina a aquellos organismos desfavorables y sobreviven los más aptos, pudiendo organizarse y dejar descendencia (selección sexual). La selección natural significa un incremento de la frecuencia de especies de quienes están mejor adaptados, difundiendo sus características por toda una población, cambiando el carácter de una especie; esta se produce dentro de una distribución geográfica y a través de entornos específicos. El éxito del darwinismo no residió en la explotación de la teoría de la selección, sino en la explotación del evolucionismo por parte de quienes propusieron la ciencia como una nueva fuente de autoridad en la civilización occidental. Darwin y su teoría de la selección son mucho más que una teoría científica específica, son iconos de poder y territorio, iconos culturales sobre el orden apropiado y la superioridad de las fuentes de poder explicativo. Cfr. Charles Darwin, *El origen de las especies*, Ed. Porrúa, México, 1982, 379 pp; Merryl Wyn Davies. *Darwin y el fundamentalismo*, Gedisa, España, 2004, p. 69.

⁵⁵ José Palos Rodríguez, *op. cit.*

⁵⁶ Joseph de Riviera, “Assessing the Basis for a Culture of Peace in Contemporary Societies”, en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 41, no. 5, 2004, p. 535, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/4149612> (08/05/2008). Traducción libre.

sociedad mundial que dista de tener creencias y comportamientos homogeneizados⁵⁷.

Respecto a la cuestión de la naturaleza humana y la posibilidad que el comportamiento humano sea una limitante seria para alcanzar un estado pacífico, puesto que el hombre es malo o violento por naturaleza, el Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia de 1986⁵⁸ concluye que la guerra no es un estado de fatalidad determinado por condiciones natas, sino una invención social. Por consecuencia, cualquier intento de legitimar la violencia y la guerra a través de teorías naturales no es más que una devaluación de la ciencia para justificar comportamientos. La declaración se compone de cinco proposiciones que definen como científicamente incorrectas:

1. Decir que la evolución animal predetermina la propensión a hacer la guerra, dado que ninguna otra especie lleva a cabo luchas intraespecies organizadas, recurriendo a utensilios como armas; si bien es cierto que existe un patrón predador en ciertas especies, no se puede determinar como un equivalente. Las circunstancias en que la guerra ha evolucionado es un reflejo cultural y obedece a características intrínsecamente humanas, tales como el desarrollo de la comunicación y el uso de herramientas.
2. La proposición de que cualquier comportamiento violento está programado en la genética humana. Si bien, los individuos actúan con base en el funcionamiento de su sistema nervioso, éste está en simbiosis con el entorno social y ecológico. La personalidad será la que determine el control de dichos impulsos y ésta es moldeada por el condicionamiento que recibe cada uno, por lo que no se puede hablar de determinación y predisposición nata (excepto quizás en cierto tipo de patologías mentales).

⁵⁷ *Ibid*, pp. 537-538.

⁵⁸ En la preparación del Manifiesto participaron una serie de especialistas en ciencias biológicas provenientes de los siguientes países: Australia, España, Estados Unidos, Finlandia, India, Kenia, Kuwait, México, Polonia, Reino Unido, República Federal de Alemania y la U.R.S.S. Aunque el documento se preparó en 1986 no es sino hasta 1989 cuando la UNESCO decide adoptarlo y difundirlo de manera más amplia, como se podrá observar en el capítulo 2. *Cfr. Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia*, Sevilla, España, 1986, disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm> (19/05/2007).

3. Utilizar el concepto de evolución humana como un filtro a favor del comportamiento agresivo sobre los otros. La evolución se sostiene en premisas de supervivencia y está fundamentada en la capacidad de cooperar y cumplir funciones adaptadas a la estructura de un grupo; está comprobado que los fenómenos de hiperagresión en individuos que pertenecen a un conjunto social tienden a destruir el tejido del mismo, por lo que son eliminados de él, y en consecuencia, destinados a no sobrevivir.
4. Argumentar que el aparato neurológico es violento, de manera que los estímulos externos no influyen sobre el interior. Está comprobado que las funciones neurológicas filtran los estímulos internos antes de responder, por lo que no hay ningún factor neurológico que obligue a reaccionar violentamente.
5. Responder a la guerra como un fenómeno instintivo o que responde a un único móvil. El surgimiento de la guerra es resultado de factores cognoscitivos. Su institucionalización es parte de las creencias sociales y, por lo tanto, un comportamiento creado.

La conclusión de la Declaración gira sobre el principio que la biología no condena a la humanidad al conflicto, sino que este depende de la conciencia del individuo como factor esencial. La suposición que “la misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz”⁵⁹ impulsó iniciativas para formular un nuevo precepto que defendiera la capacidad del humano para vivir sin violencia.

El segundo cuestionamiento, sobre cuáles serán las bases en las que se asentará el proyecto para promover la CdP, se asienta en aportaciones de la IP y en el antes mencionado manifiesto y sus fundamentos se definen durante el Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres (llevado a cabo en Yamusukro, Costa de Marfil en 1989).

En este se propuso “un nuevo programa que permita adoptar medidas concretas y eficaces, que favorezca nuevos puntos de vista y métodos en la

⁵⁹ *Ídem.*

cooperación, la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, y que tome en cuenta las tradiciones culturales de las diferentes regiones del mundo”⁶⁰.

A partir de aquí se determinó que los objetivos serían fomentar la construcción de una nueva concepción de la paz fundamentada en valores universales para incrementar la conciencia comunitaria sobre el destino de la humanidad para la creación de políticas más justas, armoniosas y sostenibles respecto a su medio, al incorporar programas de enseñanza que fomenten e integren perspectivas al respecto.

La tercera pregunta, sobre plantear los propósitos de Cultura de Paz a nivel planetario conjugando la necesidad de tener una visión holística pero respetando y promoviendo las individualidades, es la más complicada de responder de las tres. Mientras que las dos anteriores fueron contestadas con planteamientos teóricos y propuestas de acciones, para resolver esta interrogante específica se requiere de acciones prácticas y comportamientos que hagan una realidad lo planteado.

Será en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuyo principal propósito es buscar la paz y la seguridad internacionales y que adicionalmente ha contribuido notablemente en la búsqueda de mejoras en cada una de las actividades que el humano desarrolla donde se planearán y ejecutarán las medidas necesarias para poder concretar este proyecto; por la magnitud de lo que se abordará, la situación será planteada en el siguiente capítulo, para poder observar el fenómeno en su totalidad.

La Cultura de Paz es un proyecto que plantea la paz como algo real y por lo tanto, no pretende que su tarea sea sencilla ni rápida; por el contrario, reconoce su complejidad y la de los objetivos que pretende cubrir. No trata de crear un estado de paz en abstracto, donde todo se quede en intenciones o formulaciones irrealizables que no pueden existir, sin embargo, sí requiere de una extensa promoción y esfuerzo sostenido.

⁶⁰ *Declaración de Yamusukro sobre la Paz en la Mente de los Hombres*, Yamusukro, Costa de Marfil, julio de 1989, disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/yamusukro1.htm> (19/05/2007).

2. El concepto de paz en Naciones Unidas

"Somos niños y niñas desplazados.
Somos niños y niñas utilizados por los grupos armados.
Somos niños y niñas huérfanos.
Somos niños y niñas de la calle.
Somos niñas que venden sus cuerpos para poder sobrevivir.
Somos niños y niñas que deben trabajar.
Somos niños y niñas que no pueden asistir a la escuela.
Somos niños y niñas con discapacidades.
Somos niños y niñas que viven con el VIH.
Somos niños y niñas privados de la libertad.
Somos niños y niñas que cuidan a sus hermanos y hermanas.
Somos niños y niñas que no han tenido infancia.

"Somos del Afganistán, Angola, Burundi, Colombia, Filipinas, Haití, Iraq, Kosovo (Serbia), Liberia, Nepal, la República Centroafricana, Ruanda, Sierra Leona, Somalia, Sri Lanka, Sudán, el Territorio Palestino Ocupado, Uganda y muchos países más.

"No diremos nuestros nombres porque podría ser peligroso para nosotros. Todos nosotros tenemos una cosa en común: los conflictos armados han afectado nuestras vidas. Por eso, aunque venimos de diferentes lugares y nuestros problemas no siempre son los mismos, hablamos con una sola voz.

"Recurrir a la violencia es, en algunos casos, la única manera de sobrevivir y de proteger a nuestras familias. Necesitamos otra alternativa. Aún no hemos perdido completamente la esperanza. Todavía tenemos grandes sueños, deseamos ir a la escuela y jugar con nuestros amigos. Queremos ayudar a consolidar la paz en nuestras sociedades y convertir este mundo en un lugar mejor.

"La ayuda que nos prestan algunos organismos internacionales y ONG humanitarias es muy valiosa para nosotros. Nos proporcionan alimentos, refugio, ropa, medicinas y otros servicios. Nos ayudan durante la guerra, cuando nos establecemos en campamentos y también cuando regresamos a nuestras comunidades.

"Agradecemos a la comunidad internacional todas las leyes, convenios y tratados que se han firmado con el propósito de protegernos. Algunos de esos documentos nos dan la confianza y fortaleza necesarias para defender nuestros derechos."

¿Nos escucharán? Las opiniones de jóvenes en zonas de conflicto⁶¹

⁶¹ *¿Nos escucharán? Las opiniones de los jóvenes en zonas de conflicto. Los niños y los conflictos armados en un mundo cambiante*, UNICEF, 2007, disponible en: http://www.unicef.org/spanish/publications/index_41267.html (12/05/2008).

2.1. La creación de la ONU y el mantenimiento de la paz

La Organización para las Naciones Unidas (ONU) nació con una idea básica: evitar la guerra.

Después de la Segunda Guerra Mundial, y con el antecedente de la Sociedad de Naciones, se buscó crear un mecanismo de cooperación internacional que fuera realmente eficaz para evitar que se cometieran errores previos⁶².

Con la firma de 51 estados, la Carta de las Naciones Unidas y el Estatuto de la Corte Internacional de Justicia ve la luz el 26 de junio de 1945⁶³, y en sus 111 artículos, distribuidos en diecinueve capítulos, se estableció la manera en la que se debe llevar a cabo el trabajo de la organización, así como los principios fundamentales bajo los que funciona y los seis órganos principales para cumplir con sus propósitos⁶⁴ además de diferentes organismos especializados, consejos, comisiones y programas para la promoción de temas específicos.

⁶² La Sociedad de Naciones (SdN) surgió en junio de 1918 y se disolvió en abril de 1946, una vez que la ONU comenzó su funcionamiento. Sus principios básicos eran la seguridad colectiva, la solución de conflictos por medio del arbitraje internacional y la cooperación internacional para estos fines. Se componía de una Asamblea, donde participaban todos los miembros, un Consejo que actuaba para hacer indagaciones y recomendaciones con el fin de conciliar la paz y un Secretariado, que llevaba la logística de la Sociedad. A pesar de sus buenas intenciones, no hubo manera de comprometer a los miembros con los propósitos de la Sociedad. A pesar de que fue Woodrow Wilson, el entonces presidente de Estados Unidos, quien promovió la creación de la SdN, el Senado de su país jamás ratificó el tratado y nunca fueron miembros de ella. La Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) ingresó el 18 de septiembre de 1934 y fue expulsada el 14 de diciembre de 1939, cuando invadió Finlandia, al igual que Italia, Japón y Alemania abandonaron la Sociedad cuando comenzaron sus pretensiones expansionistas. Finalmente, la SdN fue incapaz de evitar que estallara la Segunda Guerra Mundial. *Cfr. Modesto Seara Vázquez, Tratado general de la Organización Internacional, FCE, México, 1974, pp. 21-80.*

⁶³ Los antecedentes de la formación de la nueva Organización se dieron con la Carta del Atlántico de 1941, emitida en conjunto por Estados Unidos y Gran Bretaña, que fue posteriormente suscrita por 26 naciones en 1942 y fungió como base para la Declaración de las Naciones Unidas. En 1943 se firmó la Declaración de Moscú sobre seguridad general en la que Estados Unidos, Gran Bretaña, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y China establecieron que era necesario crear una Organización que protegiera sus intereses; en ese mismo tenor se firmó la Declaración de Teherán el mismo año. Fue hasta las Conferencias de Dumbarton Oaks y Yalta en 1945 que se decidió el funcionamiento total del Organismo y finalmente es en la Conferencia de San Francisco donde se concreta la ONU. *Ibidem*, pp. 82-90.

⁶⁴ De esta manera, en el capítulo I se enuncian los propósitos y principios de la ONU. En el capítulo II se habla de los miembros, en el III del funcionamiento de los órganos, en el IV se hace referencia a la Asamblea General. El capítulo V refiere al Consejo de Seguridad, mientras que el VI y VII contienen lo relativo al arreglo de controversias que pueden atentar contra la paz y seguridad, tanto de manera pacífica como por otros medios. El capítulo VIII se refiere a los acuerdos con otros organismos regionales; el IX y X hacen referencia al Consejo Económico y Social y los mecanismos de concertación de cooperación. Del capítulo XI al XIII se menciona el Consejo de Administración Fiduciaria, el XIV a la Corte Internacional de Justicia y el XV a la Secretaría General. Los capítulos XVI al XIX establecen los mecanismos y procedimientos legales

Idealmente, los ideales de la ONU se centran en librar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra, reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y promover el progreso social⁶⁵.

Con la idea de salvaguardar la paz internacional, en este contexto de temor generalizado y de idealismo en las instituciones y con el objetivo inmediato de evitar una nueva confrontación que fuera tan onerosa como lo había sido la guerra que acababa de terminar, se dotó a la nueva entidad de una serie de mecanismos que pudieran intervenir en el momento de apelar a la responsabilidad primordial para la que se creó Naciones Unidas.

Se encargó al Consejo de Seguridad de la Organización de las Naciones Unidas (CSONU, en adelante) mantener las condiciones para respetar el compromiso internacional de evitar el uso de la amenaza y la fuerza en las relaciones internacionales, encomienda que forma la premisa fundamental de la organización⁶⁶.

Los estatutos de la Carta establecen que en caso de que haya alguna situación que pudiera generar conflicto, violencia o algún otro tipo de interrupción a la seguridad, el CSONU privilegiará los métodos pacíficos para la solución de controversias y si éstas fallan podrá recurrir como última posibilidad al uso de la fuerza de manera legal, siempre que se prueben motivos de defensa legítima, individual o colectiva⁶⁷.

Para evitar que en el funcionamiento del órgano se cometieran abusos cuando se decidiera en qué momento accionar los diferentes mecanismos legales de la Carta, los creadores de la organización diseñaron un mecanismo de voto diferenciado. A diferencia de los otros órganos de NU que funcionan bajo el principio de representatividad (lo cual significa que para cada nación corresponde un voto), el CSONU cuenta con un esquema de membresía en el que se privilegia

propios de la Organización. *Carta de las Naciones Unidas*, Naciones Unidas, 1945, disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/charter.htm>. (07/06/2008).

⁶⁵ *Ibidem*, artículo 1.

⁶⁶ *Ibidem*, artículo 2, inciso 3.

⁶⁷ Según lo dispuesto por el capítulo VI “Arreglo pacífico de controversias” y el capítulo VII “Acción en caso de amenazas a la paz, quebrantamientos de la paz o actos de agresión”. *Ibidem*, capítulos VI y VII.

a aquellos Estados que triunfaron en la Segunda Guerra Mundial y se les permite tener un voto especial con el que pueden bloquear, al votar en contra, una resolución que no consideren conveniente⁶⁸.

Es comprensible entender, si se analiza en el contexto histórico, el por qué cuando se creó la Carta de San Francisco se decidió otorgar este privilegio: fue necesario comprometer a aquellos Estados que disponen de la capacidad y los recursos para mantener, colaborar o restaurar la paz a través de recursos institucionales, aun a costa de una parte de autonomía de la organización.

Este mecanismo funciona como candado en dos sentidos: en el primero de ellos evita que se tome una decisión que pueda ser potencialmente lesiva para la comunidad internacional en pos del interés específico de alguno de los miembros, pero en contrasentido su uso puede ser agresivo si uno de los miembros bloquea una resolución, también por motivos propios, que podría ser definitiva para una situación. El derecho de veto será determinante en el funcionamiento de la organización, porque además del alcance que tiene dentro del CSNU y la búsqueda y mantenimiento de la paz internacional, repercutirá también en otras áreas de trabajo, como en los procedimientos de reforma, la composición de agenda y la elección de miembros en otros órganos⁶⁹.

⁶⁸ El CSNU está compuesto por quince miembros. China, Francia, Estados Unidos, Reino Unido y Rusia tienen membresía permanente, mientras que el resto de los asientos se reparte entre los demás miembros de la organización a través de un sistema de rotación que dura dos años, sin reelección. El procedimiento para ocupar un asiento se lleva en la AGNU, a través de votaciones; cualquier miembro de NU puede postularse en función de la representación geográfica que existe. Para que una decisión pueda tomarse en el Consejo, se tiene que contar con nueve votos afirmativos –incluyendo los de los miembros permanentes–. Esto significa que si uno de ellos no está de acuerdo con la cuestión, puede votarla en contra y de esta manera parar el procedimiento; a esto se le denomina poder de veto, si bien no se encuentra especificado en la Carta. En otras condiciones, si el asunto no es trascendental para alguno de ellos pero no quiere limitar la acción de la Organización, puede abstenerse para que la resolución se apruebe si es que cuenta con los votos necesarios. *Cfr. Ibidem*, artículos 23, 27.

⁶⁹ Específicamente, para poder reformar la Carta, según el capítulo XVIII, requiere que en la AGNU haya una aprobación de dos terceras partes, más la aprobación del CSNU con nueve votos y ninguno en contra de los miembros permanentes, así que incluso en esta circunstancia permanece la capacidad de veto. Respecto a la formación de la agenda, en la Carta de la Organización no se especifica la diferencia entre las cuestiones de procedimiento y las cuestiones de fondo, para tales motivos el CSNU estableció las “Reglas provisionales de procedimiento” en su primer sesión de trabajo; las cuestiones de procedimiento incluyen aspectos tales como: la inclusión de algún tema o punto en el orden del día, el lugar de los puntos en el orden, el aplazamiento de una sesión, la forma de tratar un asunto y la retirada de un asunto de la lista de cuestiones a tratar por el CSNU. Esto significa que los miembros permanentes pueden usar su capacidad de bloqueo para evitar que un punto que no desean discutir entre en la agenda de debate, y si llegar a entrar y se llegara a una resolución que no les conviene siempre pueden usar su capacidad de veto; a esta circunstancia se le conoce como “doble

Para instrumentar su mandato, el CSONU desarrolló las Operaciones de Mantenimiento de la Paz (OMP), que sin existir en la Carta fundamental⁷⁰, han sido desarrolladas por el órgano para complementar las acciones que éste toma. En la historia de la ONU se han puesto en marcha 63 operaciones de mantenimiento de la paz desde 1948, de las cuales actualmente sostiene 17 y coopera con otras 3⁷¹.

La ONU, al menos hasta la década de los noventa, tuvo un enfoque centralizado en el sostenimiento de treguas, es decir centraba los esfuerzos para evitar la violencia directa. Ejemplo de esto son las primeras resoluciones del CSONU, enfocadas a asuntos militares y de descolonización (y de admisión de nuevos miembros), así como en las OMP, que inicialmente tenían tareas como misiones de observadores del cese al fuego o fuerzas de interposición.

A medida que evolucionaron las necesidades de la comunidad internacional también cambiaron los mandatos del Consejo y la acción práctica del mantenimiento de la paz, y en las resoluciones actuales se hallan temas variados que, sin dejar la seguridad, incorporan temas como la participación de la mujer, la protección de reservas naturales y la protección de los derechos humanos⁷² y las actividades de campo incluyen desmovilización, reintegración, desarme, asistencia humanitaria, asistencia electoral, protección a los derechos humanos y policía civil, entre otros⁷³.

Esta transformación, que ha sido más bien paulatina y siempre con cautela, se registra porque adicionalmente a los esfuerzos de paz y seguridad tradicionales

veto”. Adicionalmente, aunque no está estipulado en ningún reglamento, se suele conferir membresía en otros organismos a los miembros permanentes aunque no exista la obligación; es así como se encuentra que de los 16 jueces de la Corte Internacional de Justicia, haya siempre uno de la nacionalidad de los cinco permanentes, y también en otros organismos como el ECOSOC, aunque los criterios de representación funcionen de manera diferente, o el comité que determina las aportaciones financieras de los miembros. Cfr. Modesto Seara, *op.cit.*, pp. 161, 170; *Carta de las Naciones Unidas, op. cit.*, capítulo XVIII.

⁷⁰ Dentro de la Carta no hay ninguna mención directa o estricta sobre las OMP, pero se puede considerar que en los artículos 42 al 47 están los elementos necesarios para formular y garantizar el funcionamiento de una de ellas. Cfr. *Ibidem*, artículos 42-47.

⁷¹ Datos obtenidos de *United Nations Peacekeeping*, disponible en: <http://www.un.org/en/peacekeeping/> (14/14/2009).

⁷² *United Nations Security Council Resolutions*, Naciones Unidas, 2009, disponible en: http://www.un.org/Docs/sc/unsc_resolutions.html (14/12/2009).

⁷³ Maria Cristina Rosas, “México ante las operaciones de paz de las Naciones Unidas: recomendaciones para una política en la materia”, en *Las operaciones de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas: lecciones para México*, UNAM- Folke Bernadotte Academy, México, 2005, pp. 44.

(la solución pacífica de controversias, los esfuerzos para el desarme, el fortalecimiento del derecho internacional), la ONU promueve otras áreas, como el respeto a los derechos humanos, la protección ambiental, el impulso al desarrollo y el fomento a la cooperación internacional. Aunque se podría argumentar que no es responsabilidad directa de la organización el fomento de estos temas, se ha trascendido del propósito original bajo la premisa de que sólo se puede lograr un entorno internacional pacífico y seguro si todas las esferas de la vida humana están adecuadamente cubiertas y satisfechas.

En los documentos de la ONU se encuentran muchas definiciones de paz, las cuales evolucionan según el paso del tiempo y las circunstancias de la institución. Sin embargo, todas en mayor o menor grado, refieren a la idea de paz positiva (que se plantean en el capítulo 1 de esta tesis) retomando conceptos de expresar la necesidad humana de vivir en una atmósfera de bienestar y tranquilidad para permitir que se desarrollen las capacidades de las personas al mismo tiempo que se está libre de amenazas, coyunturales o sistemáticas.

2.2. Construcción de la paz: diseño de programas y políticas

Áreas que podrían parecer como un segundo plano, entre las que se encuentran la protección y el desarrollo de los niños, el cuidado del medio ambiente, la investigación y cuidado de la salud, el alivio de la pobreza y el mejoramiento de la calidad de vida -incluidos programas de educación, alimentación y vivienda-, el desarrollo de mejoras tecnológicas y científicas, y la promoción de distintas modalidades de cooperación (técnica, científica, asistencia financiera y ayuda humanitaria) son en realidad una parte importante de la ONU: su lista de logros.

Desde su creación, la institución ha ayudado a 32.9 millones de desplazados, refugiados y asilados en el mundo, y coordina la mayor parte de los proyectos de cooperación internacional multilaterales, esfuerzos para el desarme y

apoya proyectos de investigación sobre problemas generales como el calentamiento global y VIH/SIDA⁷⁴.

La organización ha mejorado de manera innegable la vida de millones de seres puesto que la característica de internacional confiere una especialidad a su campo de trabajo: se resuelven situaciones con las que los gobiernos no podrían lidiar individualmente.

La ONU es la institución más completa del planeta, aunque eso la hace también la más compleja, porque con el paso del tiempo desarrolló componentes que resolvieran de manera más exacta necesidades específicas del quehacer internacional en áreas que, aunque habían sido abordadas por otros órganos de manera general, no contaban con un mecanismo específico para responder⁷⁵.

Con estos cambios la institución rebasó lo que se pretendía como la estructura original pues dentro de los órganos principales se pueden encontrar Departamentos, Consejos, Comisiones y Oficinas, adicionalmente de los Órganos, Organismos, Programas, Fondos, Institutos y Agencias que, coordinados con el sistema central de NU, cubren todas y cada una de las necesidades que puede tener una organización que se ocupa de cualquier tema existente⁷⁶.

La promoción de agendas de nicho ha sido por excelencia labor de la ONU, puesto que por la especialización de su sistema de trabajo permite que se impulsen temas al interior de un Estado con la colaboración del organismo correspondiente, y es precisamente esta característica la que permite que se puedan adoptar conceptos de paz y seguridad mucho más amplios.

⁷⁴ Para una lista completa de datos y estadísticas sobre el trabajo de la Organización, se puede revisar: *Major Achievements of the United Nations*, DIP-UN, 2002, disponible en: <http://www.un.org/aboutun/achieve.htm> (04/06/2007).

⁷⁵ Por ejemplo, el Organismo para la Proscripción de las Armas Nucleares en la América Latina y el Caribe (OPANAL) se creó, en un contexto posterior a la Crisis de los misiles en Cuba de 1962, a finales de la década de los sesenta con la entrada en vigor del Tratado de Tlatelolco con el objetivo de asegurar la ausencia de armas nucleares, contribuir a la no proliferación y promover el desarme general en la zona que delimita el Tratado, es decir América Latina. *Cfr. Organismo para la Proscripción de las Armas Nucleares en la América Latina y el Caribe*, 2008, disponible en: <http://www.opanal.org> (09/08/2008).

⁷⁶ Cabe mencionar que de manera concreta, es imposible intentar uniformar las partes componentes del Sistema según alcance, capacidades o propósitos, dado que cada una funciona de manera diferente, lo que hace que no pueda haber una homogenización o categorización única. Cada uno de estos componentes tiene un objetivo específico que se definió cuando se delimitaron sus alcances; incluso en muchas ocasiones cuentan con órganos rectores propios que determinan sus normas, directrices, uso de presupuesto y composición. *Cfr. Organigrama del Sistema de Naciones Unidas*, Naciones Unidas, 2008, disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/UNsystemcharts spanish.pdf> (13/06/2008).

Con estas acciones prácticas la institución tiene una intención no declarada de llegar a una etapa de paz positiva. Además, dados los debates teóricos que ha impulsado en su seno la ONU ha diseñado una política específica para lograr una CdP⁷⁷.

Dentro de la institución, el proyecto para impulsar este concepto se da dentro del marco de trabajo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Educación (UNESCO, por sus siglas en inglés), que se fundó el 16 de noviembre de 1945 con el objetivo de construir la paz mediante la educación, la cultura, la promoción de las ciencias y la comunicación⁷⁸ y en el preámbulo de su constitución se encuentra el argumento más elocuente para plantear los objetivos que persigue: “Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”⁷⁹.

⁷⁷ Como se menciona anteriormente, los conceptos que abarcan las ideas de paz positiva y su respectiva transmisión a través de la Educación para la paz buscan que los individuos tengan conciencia de cómo es que sus acciones son determinantes para el resto del medio en el que se desenvuelven. Lo anterior sustenta el principio en que esto ocasiona que se amplíe el panorama de opciones con las que cuenta un sujeto, y que al estar consciente del impacto que tendrá la decisión que tome hacia su comunidad tenderá a escoger la más favorable, no sólo para él sino también para su grupo social. El incorporar programas de enseñanza que promuevan e integren dichas perspectivas, se fomentan objetivos que resultan en la construcción de una nueva concepción de la paz fundamentada en valores universales que incrementan la conciencia comunitaria sobre el destino de la humanidad respecto a la creación de políticas más justas, armoniosas y sostenibles respecto a su medio: a esto se le conoce como Cultura de Paz. *Declaración de Yamusukro sobre la Paz en la Mente de los Hombres, op. cit.*

⁷⁸ La UNESCO cuenta con 192 miembros, más 6 miembros asociados. Tiene carácter autónomo, siendo regulada por una Conferencia General, un Consejo Ejecutivo y una Secretaría. Dentro del sistema nuciano, quien coordina las actividades de cooperación es el Consejo Económico y Social; con la Asamblea General mantiene lazos de comunicación y tiene la prerrogativa de enviar recomendaciones a ella. Además, existen 16 acuerdos de cooperación con otros organismos del sistema de Naciones Unidas. Entre sus principales funciones están: realizar estudios prospectivos; la promoción de intercambio y transferencia de conocimientos en ámbitos de investigación, capacitación y enseñanza; crear regulaciones, recomendaciones e instrumentos internacionales; la transmisión de conocimientos especializados para el diseño de políticas de desarrollo; y el intercambio de información especializada. Esta organización está apoyada por 192 comisiones nacionales, encargadas de representar a la organización. Tiene 87 convenios con otras organizaciones internacionales y 305 con organizaciones no gubernamentales. Recurre de alrededor de 100 comités consultivos, comisiones internacionales y consejos intergubernamentales, 4000 centros asociados y 40 Embajadores de la Buena Voluntad para la promoción de sus objetivos. Con sede central en París, cuenta con 2,100 funcionarios de 170 países diferentes, repartidos en 58 misiones alrededor del mundo. *Portal UNESCO, UNESCO 2007*, disponible en: <http://portal.unesco.org> (23/04/08).

⁷⁹ El preámbulo completo y el artículo I, que habla sobre propósitos y funciones pueden ser encontrados en el anexo III; *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Educación*, Londres, 1945. En: <http://portal.unesco.org/es/ev.php> (10/08/08).

Es con las aportaciones teóricas, la Declaración de Sevilla y la Declaración de Yamusukro que la UNESCO instrumenta la construcción de un proyecto multidisciplinario⁸⁰ para que la ONU adopte un enfoque de paz positiva y desarrolle esquemas de trabajo para que los Estados miembro los ejecuten⁸¹.

En noviembre de 1998 durante la 52ª reunión de la AGNU se aprobó la resolución titulada “Una Cultura de Paz”, en la que se expresa la necesidad de recordar los propósitos de NU y se celebran los esfuerzos por crear dicho programa.

En ésta se establece que la CdP consiste en que la manera de resolver los problemas entre individuos, grupos y naciones tiene que hacerse a través del diálogo y la negociación, para rechazar las nociones de violencia y conflicto al resolverlas desde su generación, haciendo promoción del respeto a la libertad, la justicia, la democracia, la tolerancia, la solidaridad y los derechos fundamentales del individuo⁸².

A recomendación de la anterior, la misma AGNU aprobó un año después, en su 53º periodo de sesiones en 1998, la resolución 53/243, llamada “Declaración y Programa de Acción por una Cultura de Paz”, en la que se logró un criterio coherente y unificado sobre lo que se pretendía lograr con el programa⁸³.

⁸⁰ Algunos ejemplos son la Declaración sobre el Papel de la Religión en la promoción de una Cultura de Paz, de Barcelona en 1994, la Declaración sobre la contribución de las mujeres a una cultura de paz, de Beijing en 1995, la declaración sobre el Derecho Humano a la Paz, de París en 1997 y la Declaración de Puebla sobre el rol de los medios de comunicación en la Cultura de Paz, de México en 1997. La lista completa de todas las declaraciones y documentos preparatorios auspiciados por la UNESCO para la Cultura de Paz se encuentra en <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/index.html>.

⁸¹ A partir de 1992 el Comité Ejecutivo de la UNESCO comienza a construir programas que promuevan la Cultura de Paz en las operaciones de mantenimiento de la paz, comenzando en El Salvador, Mozambique, Burundi y Filipinas. En 1994 se celebra el primer Foro sobre Cultura de Paz en el Salvador y para 1995 al interior de la UNESCO se prepara ya la estrategia de acción a mediano plazo para 1996-2001 en la iniciativa 28 C/4. El proyecto transdisciplinario “Hacia una Cultura de Paz” es promovido a partir de 1996 por organizaciones no gubernamentales, asociaciones, individuos y medios de comunicación que trabajan en conjunto con la UNESCO para promover estos objetivos. Es en 1997 que el asunto torna hacia la AGNU y ahí comienzan los trabajos preparatorios que llevarán a la posterior adopción del programa en su totalidad. Cfr. *Mainstreaming the Culture of Peace*, UNESCO, 2002, pp. 2-3, disponible en: http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm (20/05/2007).

⁸² *Resolución AG52/13 de la AGNU*, ONU, 1998, disponible en: <http://www.un.org/spanish/documents/ga/res/52/list52.html> (19/05/2007).

⁸³ *Resolución AG53/243 de la AGNU*. ONU, 1999, disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/organs/ga/53/res/res53s.htm> (19/05/2007).

En esta ocurren dos cosas. La más importante es que la ONU crea una definición propia para CdP, la cual dice que es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

1. El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.
2. El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional.
3. El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
4. El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
5. Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras.
6. El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
7. El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
8. El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información.
9. La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones.

La resolución también hace énfasis en que el humano es el constructor de su civilización a través de procesos sociales que involucran a todos sus participantes en general, y que en esta etapa del desarrollo humano, la sociedad está integrada por un número importante de actores –individuos, gobiernos, sociedad civil, medios de comunicación, científicos, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, empresas-, que tienen que ser considerados una parte de ella y que cada sector puede contribuir a la construcción de un entorno pacífico.

En ella se establece un programa de acción que se fundamenta en 8 áreas, donde se espera que los actores en el nivel nacional, regional e internacional asuman su participación, las cuales consisten en⁸⁴:

1. Fomentar la Cultura de Paz a través de la promoción de la educación para todos, especialmente de las niñas, que busque asegurar valores, actitudes y comportamientos que generen equidad así como la solución y prevención de conflictos a través del diálogo, la construcción de consensos y la no violencia.
2. La promoción de un crecimiento y desarrollo económicos sustentables, que se enfoque en la erradicación de la pobreza como objetivo principal y enfatice en las necesidades de los niños y las mujeres, en la explotación sensible de los recursos naturales y en el fomento a la cooperación nacional e internacional para reducir las brechas de desigualdad.
3. El respeto generalizado de los Derechos Humanos y la implementación de los instrumentos internacionales en todos los niveles.
4. Asegurar la equidad entre mujeres y hombres al integrar perspectivas de género para lograr paridad social y económica, así como asegurar que el proceso de toma de decisiones sea equitativo y se eliminen todas formas de discriminación y violencia contra la mujer.
5. Propiciar la participación democrática al educar ciudadanos responsables, al reforzar las acciones que promuevan dichas prácticas y al fortalecer las instituciones y sus procesos.
6. Respetar la diversidad cultural, mostrar entendimiento, tolerancia y solidaridad al promover diálogos entre diferentes grupos culturales, y realizar acciones que beneficien a los grupos vulnerables, tales como migrantes, refugiados y desplazados, indígenas y nativos.
7. Apoyar el libre intercambio de información y conocimiento para la promoción de la Cultura de Paz, así como el uso consciente de los medios masivos de comunicación.

⁸⁴ *Mainstreaming the Culture of Peace, op. cit.*, p. 5.

8. Promover la paz y seguridad internacionales a través de acciones tales como el desarme general y completo, un mayor involucramiento de las mujeres en la prevención y resolución de conflictos, y esforzarse por utilizar los medios pacíficos para la solución de controversias.

A recomendación de las resoluciones antes mencionadas, el 2000 fue nombrado el Año Internacional para la Cultura de Paz y se publicó el Manifiesto 2000, una campaña que buscaba el reconocimiento público del programa de acción, en el cual se señala que ese año debía ser el punto de referencia para transformar la cultura mundial a una de paz que requiere la participación de cada persona para ofrecer a las generaciones venideras un futuro más justo solidario y libre⁸⁵.

Desde que inició la Década Internacional por una Cultura de Paz y la No Violencia para los niños, a partir de 2001 y hasta 2010, por mandato de la resolución 53/25 de la AGNU⁸⁶ se decretó que bajo el liderazgo de la UNESCO se privilegiaría la promoción de los ocho ideales que integran este programa de acción; además, para complementar en aquellas áreas que fuera necesario, se trabaja de manera conjunta con otros nueve organismos del Sistema de Naciones Unidas⁸⁷, en 196 países y otras mil 195 organizaciones en 257 proyectos. A la

⁸⁵ El Manifiesto menciona que el perseguir una cultura de paz posibilita el desarrollo duradero en cada aspecto de la vida de los humanos y dado que este asunto concierne a cada individuo, debe asumir su parte de responsabilidad para lograr su consecución. El respeto a la vida, la práctica de la no violencia, el cultivo de la generosidad con el fin de terminar la injusticia, la defensa de la libertad de expresión que privilegia al diálogo, la promoción de un consumo responsable y la contribución al desarrollo comunitario son parte de los compromisos que se pide cumplir. *Cfr. Manifiesto 2000*, UNESCO, 2000, disponible en: http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm (21/05/2007).

⁸⁶ *Resolución AG5325 de la AGNU*, ONU, 1999, disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/organs/ga/53/res/res53s.htm> (19/05/2007).

⁸⁷ Según el informe 2007 de la Década Internacional por una Cultura de Paz y la No Violencia para los niños, 2001-2010, aquellos organismos del Sistema de Naciones Unidas que colaboran con la UNESCO son el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS), el Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU-Hábitat), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) y el Centro Regional de las Naciones Unidas para la Paz, el Desarme y el Desarrollo en América Latina y el Caribe (UN-LiREC). *Cfr. Informe 2007 de la Década Internacional por una Cultura de Paz y la No Violencia para los niños, 2001-2010 (A/62/97)*, Asamblea General de Naciones Unidas, junio 2007, disponible en: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/62/97&Lang=S (10/08/08).

fecha, 75 millones 853 mil 245 personas han firmado el Manifiesto 2000 en señal de apoyo⁸⁸.

Durante este tiempo, se ha hecho un especial énfasis en los procesos de educación que impulsa el programa de acción, puesto que al ser el área por excelencia en la que se desempeña la UNESCO, es también la manera más eficiente que se tiene para instrumentar los objetivos.

A través de sus métodos de trabajo propios, la ONU ha estado impulsando, en aquellos miembros que lo desean, el desarrollo de una visión holística para que los sistemas educacionales, a todos niveles, integren las aportaciones que brinda la Cultura de Paz⁸⁹, así como también ha promovido el uso responsable de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información para este fin.

2.3 Consolidación de la paz: la búsqueda del círculo virtuoso

Con todo y los intentos de la ONU de buscar la paz, tanto en áreas tradicionales como no tradicionales, sea con un enfoque minimalista o crítico, es común escuchar sobre la ineficiencia e irrelevancia de la institución y cómo ha fallado en su propósito de liberar al mundo de amenazas, confrontaciones y marginación.

Para evaluar el trabajo de Naciones Unidas y la aportación que ha hecho al estado de la paz es necesario considerar tres proposiciones teóricas. De entrada, hay que considerar que la institución nace con las inspiraciones idealistas, que consideran la cooperación como la respuesta a los conflictos. Así, se puede afirmar como hecho que si Naciones Unidas no existiera, el mundo estaría en peores condiciones que en las que está.

En el artículo 2 de la Carta fundamental se establecen los principios bajo los cuales los miembros de la ONU procederán⁹⁰, y si bien este apartado se puede

⁸⁸ *World Information Board*, Peace is in our hands- UNESCO, 12/08/2008, disponible en: http://www3.unesco.org/iycp/uk_uk_sum_monde.htm (11/08/2008).

⁸⁹ *Informe 2007 de la Década Internacional por una Cultura de Paz y la No Violencia para los niños, 2001-2010, op. cit.*, p. 4.

⁹⁰ El artículo 2 de la Carta de las Naciones Unidas dice: “Para la realización de los Propósitos consignados en el Artículo 1, la Organización y sus Miembros procederán de acuerdo con los siguientes Principios:

considerar como el corazón de la institución porque es el que crea los vínculos entre estados y organismo, también al recalcar la independencia y la soberanía para tomar decisiones permite una cierta anarquía que es en ocasiones el causante de los desacuerdos.

Naciones Unidas, por estatuto mismo, no tiene problemas para distinguir su objetivo principal, pero sí tiene problemas para ejercerlo, lo cual nace por las discrepancias que hay entre sus miembros para decidir qué clase de mundo desean tener, y por lo tanto, el ideal de paz que desean alcanzar⁹¹.

El realismo explica las pugnas de poder en la vida de la organización y cómo éstas restan atención a los objetivos principales. Desde que surgió, y hasta

“1. La Organización está basada en el principio de la igualdad soberana de todos sus Miembros.

“2. Los Miembros de la Organización, a fin de asegurarse los derechos y beneficios inherentes a su condición de tales, cumplirán de buena fe las obligaciones contraídas por ellos de conformidad con esta Carta.

“3. Los Miembros de la Organización arreglarán sus controversias internacionales por medios pacíficos de tal manera que no se pongan en peligro ni la paz y la seguridad internacionales ni la justicia.

“4. Los Miembros de la Organización, en sus relaciones internacionales, se abstendrán de recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza contra la integridad territorial o la independencia política de cualquier Estado, o en cualquier otra forma incompatible con los Propósitos de las Naciones Unidas.

“5. Los Miembros de la Organización prestarán a ésta toda clase de ayuda en cualquier acción que ejerza de conformidad con esta Carta, y se abstendrán de dar ayuda a Estado alguno contra el cual la Organización estuviere ejerciendo acción preventiva o coercitiva.

“6. La Organización hará que los Estados que no son Miembros de las Naciones Unidas se conduzcan de acuerdo con estos Principios en la medida que sea necesaria para mantener la paz y la seguridad internacionales.

“7. Ninguna disposición de esta Carta autorizará a las Naciones Unidas a intervenir en los asuntos que son esencialmente de la jurisdicción interna de los Estados, ni obligará; a los Miembros a someter dichos asuntos a procedimientos de arreglo conforme a la presente Carta; pero este principio no se opone a la aplicación de las medidas coercitivas prescritas en el Capítulo VII”. *Cfr. Carta de las Naciones Unidas, op. cit.*

⁹¹ Una muestra de esto es que en el debate general de la 64^o reunión de la Asamblea General de las Naciones Unidas, los discursos de apertura para el año de trabajo de 2009 se caracterizaron por impulsar agendas distintas, a pesar de que se podría haber pensado que habría en mayor o menor grado una sintonía a consecuencia de la coyuntura internacional (la crisis financiera internacional surgida en 2008, y que resultó ser la más fuerte de la historia moderna). Así, mientras Ban Ki Moon, Secretario General de la ONU, llamó al fortalecimiento de la cooperación internacional para resolver los problemas tanto de violencia como de desequilibrio estructural, Barack Obama, presidente de Estados Unidos enfatizó en las amenazas que representan para la colectividad internacional los casos de Corea del Norte, Medio Oriente y Afganistán, y Mahmoud Ahmadinejad acusó a Estados Unidos de ser el principal promotor de los problemas mundiales. Luiz Inacio “Lula” Da Silva, mandatario brasileño, aprovechó la oportunidad para destacar la presencia de su país en múltiples foros internacionales y hacer notar la posición que Brasil está ganando en la arena internacional y Gordon Brown, primer ministro del Reino Unido, ocupó su tiempo para hacer un resumen de aquellas cosas que la humanidad necesita resolver pero sin ser concluyente en ninguna. En esta ocasión, el titular del ejecutivo mexicano decidió no presentarse a la ceremonia y a nombre de México, habló Patricia Espinoza, secretaria de Relaciones Exteriores, lo cual muestra, incluso, el grado de compromiso que el país puede tener con la institución. *Cfr. General Debate of the 64th Session of the UN General Assembly*, ONU, 2009, disponible en: <http://www.un.org/ga/64/generaldebate/index.shtml> (09/01/2010).

el fin de la Guerra Fría, la institución se enfocó en contener la violencia directa, mas no en la erradicación de la violencia estructural⁹².

En última instancia, la organización es lo que los gobiernos que en ella participan quieren hacer de ella; es entonces cuando los errores que ahí se cometen son errores de toda la humanidad. Si se desea una institución fuerte y que cumpla cabalmente todos los objetivos que para ella se plantean, tiene que ser quehacer de la comunidad reforzarla, apoyarla y desarrollar conciencia de que los problemas de unos deben ser preocupación de todos.

Según explica el institucionalismo neoliberal, en donde se equilibran las aspiraciones con el quehacer diario⁹³, es hasta la década de los noventa que con el reordenamiento internacional hay dos factores que obligaron a que se modificara el trabajo de la organización.

Uno de ellos fue la demostración de cómo operaciones de mantenimiento simples, creadas en el seno de la ONU más por deber que por compromiso, fallaron ante problemas complejos, según las experiencias de los casos de Somalia (1991 a 1994), Bosnia-Herzegovina (1992 a 1995), Haití (1992 a 1995) y Ruanda (1993 a 1994)⁹⁴. El segundo fue la imposibilidad de seguir ignorando a terceros actores, como empresas y sociedad civil, que comenzaron a presionar

⁹² Cfr. Volker Rittberger, "International Organization and Violence", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol 10, no 3, 1973, p. 218-219, disponible en JStor : <http://www.jstor.org/stable/422773> (07/04/2008).

⁹³ Josefina del Prado, "Naciones Unidas y su democratización", en *Agenda Internacional*, Instituto de Investigaciones Internacionales- Pontificia Universidad Católica del Perú, vol. 7, no. 15, 2000, pp. 66-67, disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/agendainternacional/article/viewFile/7267/7475> (23/08/2015).

⁹⁴ Cuando en Naciones Unidas se planteó establecer OMP para dichos territorios, en realidad no había los suficientes recursos para establecer misiones simultáneas pero por petición del entonces Secretario General, Butros Butros-Ghali, el CSONU accedió y se enviaron fuerzas multinacionales a cada territorio. Las misiones fallaron considerablemente, no sólo por los errores logísticos sino también porque, en el momento de planearlas, no se consideró que los problemas que enfrentarían las tropas de Naciones Unidas eran más complejos y de distinta naturaleza a los que se habían enfrentado antes. Destaca además que a la fecha, operaciones de mantenimiento de paz existen aún en estos tres de estos cuatro territorios (La excepción es Somalia; en Bosnia y Herzegovina, en 2003 la ONU cedió la administración a la European Union Force, EUFOR, y esta decidió terminar el mandato en 2004, si bien, en Kosovo todavía hay una operación de Naciones Unidas). Cfr. Linda Polman, *De brazos cruzados. El fracaso de la ONU ante los conflictos internacionales*, Debate, España, 2004, pp. 11-24; *United Nations Peacekeeping*, UN, 2010, disponible en: <http://www.un.org/en/peacekeeping/> (10/01/2010); *EUROFOR*, EUROFOR, 2010, disponible en: <http://www.eurofor.it/> (10/01/2010).

para que temas relegados a planos secundarios se tornaran protagónicos en la agenda de la institución⁹⁵.

El resultado de esto fue que la ONU dirigió su atención a los problemas internos cuando estos resultaban causas para amenazar la paz y la seguridad internacionales⁹⁶. A su vez, generó que la institución cambiara sus métodos de trabajo, al menos en la práctica, e incluso comenzara a terciarizar ciertas funciones que tradicionalmente mantenía para sí.

Al interior de la organización, aunque este cambio era necesario, resultó una especie de golpe al mostrar que ONU es menos eficiente de lo que se esperaba dado que la realidad a la que se enfrenta es más compleja.

Kofi Annan⁹⁷, durante su mandato como Secretario General de la organización, trazó una serie de estrategias para hacerla más funcional y más incluyente a los nuevos requerimientos de la sociedad internacional⁹⁸. A partir de

⁹⁵ Durante la primer mitad de la década de los noventa, Naciones Unidas, impulsada por la sociedad civil y en las que se buscó involucrar a jefes de Estado y Gobierno, para que fueran lo suficientemente notorias, promovió una serie de conferencias que trataban sobre temas expresamente sociales y con alto impacto en la calidad de vida. La conferencia pionera fue la Cumbre Mundial de la Infancia, celebrada Nueva York en 1990, y a ella le siguieron la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, también llamada la Cumbre de la Tierra que se llevó a cabo en 1992 en Río de Janeiro, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, de 1993 en Viena, la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, de 1994 en el Cairo, la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, de 1995 en Copenhague, la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, en 1995 en Beijing, y la Segunda Conferencia de las Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos, reconocida como Hábitat II y celebrada en Estambul durante 1996. *Cfr. Conferencias de la ONU: ¿qué es lo que han logrado?*, CINU-DPI, México, 1999, disponible en: <http://www.cinu.org.mx/eventos/xq.htm> (10/01/2010).

⁹⁶ Peter Wallensteen, “La adaptabilidad de la ONU: agenda amplia, poder cambiante”, en *60 años de la ONU: ¿Qué debe cambiar?*, UNAM-ONU, México, 2005, pp. 80-81.

⁹⁷ Kofi Annan nació en Ghana en 1938 y antes de ser nombrado Secretario General de las Naciones Unidas en 1997, se desempeñó en una serie de cargos dentro del sistema desde 1962, en la Organización Mundial de la Salud, la Comisión Económica para África, el Alto Comisionado para los Refugiados y en cargos administrativos referentes al presupuesto y administración de la organización, entre otros. La trayectoria del ghanés por la institución le da las suficientes bases para, cuando ocupa el cargo, señalar con precisión cuáles son aquellas áreas en las que la institución no opera de la mejor manera. Annan se mantuvo en el puesto, luego de haber sido reelegido para un segundo término en 2002, hasta finales de 2006. *Cfr. Biografía del Secretario General anterior Kofi Annan*, CINU-DPI, 2007, disponible en: <http://www.cinu.org.mx/onu/estructura/sg/annan.htm> (19/01/2010).

⁹⁸ En 1997, Annan presentó el documento “Renovación de las Naciones Unidas: un programa de reforma”, en el cual resumió las propuestas de cambios hechas por antiguos Secretarios Generales y planteó las modificaciones que se habrían de hacer en materia de financiamiento, despliegue de tareas, fortalecimiento de capacidades, transparencia y materia administrativa. En 1998 se presenta ante la AGNU un documento en el que, con base al documento anterior, se informa de los logros alcanzados, entre los que se encuentran, entre otros, el establecimiento de un grupo de gestión, el establecimiento del Departamento de Operaciones de Mantenimiento de la Paz y de la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios, mayor transparencia, menor uso de papel mediante el aprovechamiento de recursos tecnológicos y la creación del Alto

esto, serán tres los documentos fundamentales con los cuales se señalarán las nuevas amenazas y oportunidades que se presentan para Naciones Unidas: el Informe Brahimi⁹⁹, la Declaración del Milenio¹⁰⁰ y el Informe del Grupo de Alto Nivel sobre amenazas cambios y desafíos¹⁰¹.

La concreción de esta nuevas políticas vendrá en “Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad, y derechos humanos para todos”, que mediante las recomendaciones que hace Annan a la comunidad internacional en 2005, se reconoce formalmente que no habrá paz, de ninguna manera, hasta que no se enfrenten los problemas de violencia directa y los de violencia estructural¹⁰². Naciones Unidas define entonces que busca con estos procesos asegurar la libertad para vivir sin miseria, sin temor y con dignidad.

Comisionado para los Derechos Humanos. Cfr. *Renovación de las Naciones Unidas: Un programa de reforma*, ONU, 1997, disponible en: <http://www.un.org/spanish/docs/cover.htm> (19/01/2010); *Estado de la aplicación de las medidas descritas en el informe del Secretario General titulado “Renovación de las Naciones Unidas: un programa de reforma”*, ONU, 1998. En: http://www.cinu.org.mx/onu/reforma_cs/a53_676.pdf (19/01/2010).

⁹⁹ El Informe del Grupo sobre las Operaciones de Paz, llamado “Informe Brahimi” porque estuvo a cargo de Lakhdar Brahimi, antiguo Ministro de Relaciones Exteriores de Argelia, presentó en el año 2000 una serie de recomendaciones en las que se habla cómo mejorar el trabajo de la ONU en materia de paz y seguridad, luego de señalar que la institución no cumplió plenamente con sus objetivos durante la década anterior, recalando la necesidad de dotar de medios y respaldo más adecuados a las operaciones de mantenimiento de la paz de la institución. Cfr. *Informe del Grupo sobre las Operaciones de Paz*, ONU, 2000, disponible en: http://www.un.org/spanish/peace/operations_report/ (19/01/2010).

¹⁰⁰ La Declaración del Milenio fue aprobada en la Cumbre del Milenio, que se llevó a cabo en septiembre de 2000, y en ella se sentaron una serie de objetivos para dotar a la humanidad de la calidad de vida mínima necesaria. Posteriormente, estos se adaptaron como los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Además de los intentos en la búsqueda de un mayor desarrollo, en la Declaración también se enfatiza la necesidad de integrar a la ONU como motor central de estos esfuerzos.

Declaración del Milenio. ONU, 2000. En: <http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/a55r002s.pdf> (19/01/2010).

¹⁰¹ El documento que preparan 16 expertos en conflictos internacionales en 2004, titulado “Un mundo más seguro: la responsabilidad que compartimos”, habla de la necesidad de enfrentar los riesgos colectivos de manera cooperativa, puesto que, si las amenazas se acentúan las amenazas por la inminente interconectividad del mundo, la única manera de responder a ellas es a través de estrategias comunes, que privilegien el bienestar común. Destaca en el informe que ya no sólo considera como factor de conflicto las amenazas tradicionales a la seguridad, sino que incluye aquellos elementos de factor humano como posibles motivos de interrupción a la armonía. Cfr. *Un mundo más seguro: la responsabilidad que compartimos. Informe del Grupo de Alto Nivel sobre amenazas cambios y desafíos*, ONU, 2004, disponible en: <http://www.un.org/spanish/secureworld/brochure.html> (19/01/2010).

¹⁰² “Entre las amenazas a la paz y la seguridad en el siglo XXI se cuentan no sólo la guerra y los conflictos internacionales, sino los disturbios civiles, la delincuencia organizada, el terrorismo y las armas de destrucción en masa. También se cuentan la pobreza, las enfermedades infecciosas mortales y la degradación del medio ambiente, puesto que también pueden tener consecuencias catastróficas. Todas estas amenazas pueden ser causa de muerte o reducir gravemente las posibilidades de vida. Todas ellas pueden socavar a los Estados como unidades básicas del sistema internacional”. *Inciso 78, Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad, y derechos humanos para todos*, ONU, 2005, disponible en: <http://www.un.org/spanish/largerfreedom/> (19/01/2010).

Tardó mucho tiempo para que la organización incorporara estos conceptos, pero finalmente se concretó el diseño de una política para el mantenimiento efectivo de la seguridad y la paz con un enfoque humano, adoptando además una estrategia de consecución en la que se implica de manera necesaria a gobiernos, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y asociaciones, y en la que las acciones de corto plazo van acompañadas de estrategias de mediano y largo plazo para crear un marco institucional para el desarrollo.

El concepto de “Responsabilidad de Proteger” surge a partir de reconocer que además de la seguridad del individuo debe de pesar la idea de la seguridad humana (colectiva) y al aceptar que hay más amenazas que las militares es necesario desarrollar estrategias con acciones concertadas y multilaterales para atender problemas como las amenazas económicas y sociales, como la pobreza, las enfermedades infecciosas y la degradación ambiental, los conflictos entre Estados, los conflictos internos, como la guerra civil, el genocidio y otras atrocidades en gran escala, las armas nucleares, radiológicas, químicas y biológicas, el terrorismo y la delincuencia organizada transnacional¹⁰³.

La experiencia de la ONU demuestra que los temas específicos en los que la sociedad internacional puede hacer una diferencia son aquellos en los que la población es afectada particularmente por la exposición continua a factores de riesgo, por lo que para intentar solucionar un problema de seguridad se tienen que minimizar las posibles amenazas de manera sistemática. Cuando eso se logra, se aminora la incertidumbre, y sea de manera personal, colectiva, local, nacional o internacional, se crea un entorno donde el humano puede vivir con mayor dignidad.

Es entonces, según la primicia anterior, que Naciones Unidas encuentra una razón para validar el propósito con el que fue creada hace más de sesenta

¹⁰³ Al respecto, Rebeca Ramírez sustenta que la responsabilidad de proteger tiene tres componentes, la prevención (estrategias de prevención para evitar el surgimiento de conflictos así como la inversión de recursos para la reconstrucción luego de la crisis), la capacidad de reacción (cuando las acciones preventivas no logran detener el surgimiento de situaciones de peligro la comunidad internacional debe responder a propósito), y la responsabilidad de reconstruir (aquellas actividades que se llevan a cabo con objeto de establecer las condiciones necesarias para la estabilidad y el desarrollo sostenible luego de la reconciliación). Rebeca Ramírez Ocegüera, *La responsabilidad de proteger: su instrumentación a través de las Operaciones de Mantenimiento de la Paz de las Naciones Unidas*, Tesis para obtener el título de licenciado en Relaciones Internacionales, FCPyS- UNAM, México, 2012, pp. 20-30.

años que es garantizar el respeto a las agendas de seguridad y búsqueda de la paz mediante la promoción, general y específica, de acciones que de manera conjunta permitan dar a todos los actores de la sociedad internacional la posibilidad de que se satisfagan las necesidades a la demanda principal que afronta el humano: la construcción de un mundo libre de amenaza y temor.

3. Conceptos de los modelos de simulación

"Tengo serias razones para creer que el planeta de donde venía el Principito es el asteroide B 612.

"Ese asteroide no fue visto más que una vez con telescopio, en 1909, por un astrónomo turco. Había hecho entonces una gran demostración de su descubrimiento en un Congreso Internacional de Astronomía. Pero nadie le había creído a causa de su vestimenta. Los adultos son así.

"Afortunadamente, para la reputación del asteroide B 612, un dictador turco impuso a su pueblo, bajo pena de muerte, vestirse a la europea. El astrónomo repitió su demostración en 1920, con un traje muy elegante. Y esta vez todo el mundo estuvo de acuerdo con él.

"Si les he contado estos detalles sobre el asteroide B 612 y si les revelé su número, es a causa de los adultos. A los adultos les gustan los números. Cuando uno les habla de un nuevo amigo, nunca preguntan sobre lo esencial. Nunca te dicen: "¿Cómo es el sonido de su voz? ¿Cuáles son los juegos que prefiere? ¿Colecciona mariposas?". Te preguntan: "¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos tiene? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?". Sólo entonces creen conocerlo. Si uno dice a los adultos: "Vi una bella casa de ladrillos rosas, con geranios en las ventanas y palomas en el techo..." no logran imaginársela. Hay que decirles: "Vi una casa de cien mil francos." Entonces exclaman: "¡Qué lindo!"

"Así, si uno les dice: "La prueba de que el Principito existió es que era encantador, que reía y que quería un cordero. Cuando se quiere un cordero, es prueba de que se existe", alzarán los hombros y te tratarán como a un niño. Pero si uno les dice: "El planeta del que venía es el asteroide B 612", entonces quedarán convencidos y no molestarán más con sus preguntas. Son así, no hay que disgustarse con ellos. Los niños deben ser muy indulgentes con los adultos.

"Pero, claro está, nosotros que comprendemos la vida nos burlamos de los números."

El Principito, Capítulo IV¹⁰⁴

¹⁰⁴ Antoine de Saint- Exupéry, *El Principito*, Biblioteca Virtual de la Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador, 2003, p. 5, disponible en: <http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf> (23/06/2010).

3.1. Elementos de una simulación

La teoría de juegos parte del principio del conflicto, donde en la confrontación forzosa de dos o más elementos se supone que el actor o actores deciden de manera racional entre las opciones presentadas, aun cuando el resultado dependa de una o más elecciones¹⁰⁵.

Este método sistematiza el estudio mediante representaciones de la realidad a través de la descripción y representación a través de formas verbales, matemáticas o gráficas.

Entre estas formas están los modelos de simulación, que son esencialmente una réplica operativa de la realidad con el fin reproducir una situación concreta y luego estudiarla. Estos recrean situaciones específicas con el fin de analizar las variables elegidas a observar y cómo es el proceso de elección que tomen los actores¹⁰⁶.

El motivo por el cual se prefiere una simulación como método de experimentación es porque es el único sistema que permite incorporar cuestiones subjetivas y cualitativas sin que se considere que éstas alteran el resultado e incluso, según el objetivo que se defina, serán precisamente esas características las que determinarán la validez del uso.

Otra razón es que las conclusiones pueden obtenerse al término del experimento o pueden deducirse directamente de la operación; es decir, un modelo puede plantearse para analizar su desarrollo sin que se esperen resultados concretos o que confirmen una hipótesis al finalizar su ejecución e incluso, cuando se decide analizar el desarrollo, el producto final puede no ser un elemento que se considere para valorar si el experimento fue efectivo.

Hay que considerar que las simulaciones por sí solas no solucionan problemas, sino que ayudan mediante el cálculo de expectativas o la generación de información a encontrar respuestas posibles.

¹⁰⁵ Frank C. Zagare y Branislav L. Slantchev, "Game Theory and Other Modeling Approaches", en *International Studies Compendium Project*, Wiley- Blackwell, Boston, marzo 2010, p. 2, disponible en: <http://slantchev.ucsd.edu/inollection/pdf/IRCompend-W02F.pdf> (23/06/2010).

¹⁰⁶ Sydney Verba, "Simulation, Theory and International Relations", en *World Politics*, Cambridge University Press, vol. 16, no. 3. (abr., 1964), p. 491, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/2009585> (14/05/2007).

En un modelo de simulación hay tres clases de participantes. El componente humano es básico para entender cómo se desenvuelven las interacciones en un ejercicio de estos. En estas categorías no es útil crear estereotipos sobre cómo son las personas pero entender las funciones que desempeñan y sus patrones de comportamiento puede ser significativo.

El jugador (también denominado actor) es quien desenvuelve las interacciones del escenario. Dependiendo de cómo se defina el sistema será el nivel de profundización de conocimiento previo sobre el tema, si bien siempre es necesario que sepa el funcionamiento mínimo de las reglas. Según el tipo de resultado que se pretende obtener se deciden elementos de personalidad como la madurez para tomar decisiones, la empatía del perfil psicológico entre réplica y replicante, el grado de manejo de habilidades específicas (como negociación o proyección de escenarios), el grado académico o el carácter, entre otros¹⁰⁷.

En realidad, en una simulación puede jugar cualquier persona si bien usualmente los participantes se eligen con base a la intención para la cual está pensada.

El ejecutor es la persona (o grupo de personas) que se encargan de diseñar el modelo, plantear las interacciones, supervisar que las reglas se cumplan y en caso de ser necesario, modificar la trayectoria para lograr un objetivo deseado. A diferencia del actor, tienen que tener un alto grado de conocimiento previo sobre el tema y el sistema de reglas.

¹⁰⁷ En la simulación de la Guerra de Vietnam, los encargados de representar a los 10 países u organizaciones involucrados eran entre tres y cuatro estudiantes de licenciatura o posgrado, elegidos por la especialidad que cursaban, los representantes de China se estaban especializando en ese país, o por sus afiliaciones personales, los representantes de la URSS estaban involucrados con el Partido Comunista. Mientras, para el desarrollo histórico de la Primera Guerra Mundial, la representación corrió a cargo de 10 estudiantes de bachillerato que replicaron a personajes de la época que tuvieron capacidad de decisión en los eventos mencionados, dos por cada uno de los países elegidos a representar (Imperio Austrohúngaro, Inglaterra, Francia, Alemania y Rusia), y quienes fueron seleccionados según su perfil psicológico para que tuvieran características similares a su replicado. Cfr. John Macrae y Paul Smoker, "A Vietnam Simulation: A Report on the Canadian/English Joint Project", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 4, no. 1, Papers Prepared by the Peace Research Centre, Lancaster, 1967, pp. 3-4, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/422578> (07/04/2008); Charles F. Hermann y Margaret G. Hermann, "An Attempt to Simulate the Outbreak of World War I", en *The American Political Science Review*, American Political Science Association, vol. 61, no. 2. (Jun., 1967), pp. 404-405, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/1953253> (06/04/2007).

El validador es el encargado de determinar la validez o invalidez del procedimiento, para completar el proceso de experimentación. El proceso de revisión sirve para dos cosas: primero, porque al analizar el término se pueden llegar a una serie de conclusiones diferentes a las obtenidas por la simulación *per se*¹⁰⁸ y segundo porque en ciertos casos puede existir la necesidad de retroalimentación para el jugador y el ejecutor.

Para generar un escenario, luego de la elección del tema, aparecen dos partes. Primero está la planeación, que involucra la delimitación de constantes y variables. Posteriormente viene la parte operativa, donde se ejecuta el programa y una vez éste concluye se validan los resultados, se analizan y se documentan según el propósito¹⁰⁹.

La planeación se hace a partir de la delimitación de factores que se mantendrán como constantes en toda la operación y de variables que tendrán que evaluarse en la marcha del funcionamiento y que pueden ser modificadas si se considera ayudarán a que el modelo opere mejor.

Dentro de las constantes está decidir si los resultados se obtendrán a partir de las implicaciones de las interacciones de las variables elegidas mientras se opera el sistema¹¹⁰ o de la conclusión al finalizar de correr la simulación¹¹¹.

¹⁰⁸ Martin Shubik, "On the Scope of Gaming", en *Management Science*, INFORMS, vol. 18, no. 5, Theory Series, part 2, Game Theory and Gaming, enero de 1972, p. 22, disponible en JStor: <http://links.jstor.org/sici?sici=00251909%28197201%2918%3A5%3C%3AOTSO%3E2.0.CO%3B2-U> (14/05/2007).

¹⁰⁹ Kalman J. Cohen y Eric Rhenman, "The Role of Management Games in Education and Research", en *Management Science*, InformS, vol. 7, no. 2, enero, 1961, p. 162, disponible en JStor: <http://links.jstor.org/sici?sici=0025-1909%28196101%297%3A2%3C131%3ATROMGI%3E2.0.CO%3B2-D> (14/05/2007).

¹¹⁰ En 1961, en la Universidad de Northwestern, Illinois, se corrieron bajo un mismo experimento un par de simulaciones de los antecedentes de la Primera Guerra Mundial para determinar si un modelo podía tener validez. Los diseñadores del experimento eligieron el periodo de tiempo desde antes del asesinato del Archiduque Francisco Fernando I y hasta la declaración formal de la guerra. Se marcaron 18 estimadores para verificar la eficiencia de cada uno de los modelos, 9 para comportamientos de personaje y 9 para eventos. La conclusión fue, entre los dos eventos, que 9 de 18 comportamientos y 4 de 18 eventos coincidieron, por lo que no se encontró que el sistema funcionara como concluyente. Sin embargo, la evaluación final también mostró que el modelo tenía errores de ajuste, razón por la cual falló en encontrar más puntos en concomitancia entre simulación y realidad. También, aunque no era el objetivo de la simulación, los desarrolladores consideraron que si se hubiera dado una sesión más, el intervalo en donde finalmente se declaraba la guerra, en una de las corridas si se habría declarado el inicio de las hostilidades formalmente. *Cfr.* Charles F. Hermann y Margaret G. Hermann, *op. cit.*, pp. 400-416.

¹¹¹ En los primeros tres años de la Guerra de Vietnam, el Instituto para la Investigación para la Paz Canadiense y el Centro de Investigación para la Paz Lancaster, corrieron una simulación para encontrar

Otra es el marco de operación, que son las reglas y parámetros bajo las que se desarrolla el evento; este elemento es el que da la estructura puesto que determina el tipo de simulación que se usará, las condiciones en las que funcionará, qué tiempos transcurrirán y el tipo de conclusión que puede producir.

Evidentemente se requiere un espacio físico así como materiales pero estos factores son condiciones de segundo plano y a las que hay que prestar atención pero tampoco generar demasiada dependencia sobre ellas.

En la construcción de escenarios los elementos más importantes se encuentran en las variables, que son esas características de la realidad que se van a replicar y que son las que determinan los resultados.

Dado que un modelo simplifica un ambiente determinado para su estudio y ayuda a enfocarse sobre ciertos puntos específicos, no es ni deseable ni operativo replicar de manera íntegra la realidad, por lo que siempre habrá algunas variables que se privilegien y otras que se desestimen para obtener efectos específicos. Así, un modelo opera, fundamentalmente, bajo las premisas de las variables que son elegidas para reproducirse.

Una condición esencial para la elección de las variables es que puedan ser cuantificables, aún si no hay una medida específica de valor o ésta entre en una condición de subjetividad (así sea usando adjetivos como mucho, poco, nada), puesto que de otra manera se pierden los vínculos con la realidad y con los objetivos a probar, al volverse un ambiente demasiado abstracto.

Entre los elementos variables que tienen las simulaciones están:

- a. Simetría. Este concepto se refiere a qué tanto de la realidad se adapta a la simulación, es decir, la cantidad de elementos que se repliquen o se eliminen. También hace referencia a las escalas que se planteen, donde un factor se conserva pero puede minimizarse o maximizarse en

posibles resultados e implicaciones de la situación. Se trazaron indicadores para obtener resultados en materia de carrera armamentística, seguridad nacional, opinión pública, opinión internacional, afectación al comercio y patrones de cooperación. El estudio concluye que la simulación fue eficiente en entregar escenarios posibles, en algunos casos más que otros. Sin embargo, el estudio se publicó en 1967, muchos años antes que concluyera la guerra, por lo cual, no hay una comparación posible de qué tan efectivas fueron las predicciones. *Cfr.* John Macrae y Paul Smoker, *op. cit.*, pp. 1-25.

- función. Considera además la distribución de recursos y el manejo del tiempo.
- b. Actores. La elección de las características de quiénes participarán en el desarrollo de una simulación es crucial puesto que de ello dependen otra serie de condiciones que afectan la trayectoria.
 - c. Profundización de conceptos. El grado de conocimiento orienta la conclusión del ejercicio; poca información puede generar resultados menos cercanos a la realidad pero ofrecer soluciones más innovadoras mientras que una mayor profundización del tema genera conclusiones más precisas que suelen tener menos margen de creatividad.
 - d. Potencialidad de conflicto. En el diseño de un modelo se pueden agregar o eliminar factores que generen enfrentamiento o fricciones, según se desee desarrollar un patrón de cooperación o uno de conflicto.
 - e. Limitaciones. En un modelo es necesario separar la realidad de la recreación y entender que no es posible ni deseable replicar todos los factores. En consecuencia, es necesario que tanto en el diseño del ejercicio como en la elaboración de proyecciones se tome en cuenta cuáles son los factores que, sea por intención o porque no se pueden replicar, no se incluyen en el desarrollo.

Una vez determinado lo anterior se puede proceder a la ejecución. Durante el desempeño se producirán cambios y variaciones según la manera en que operen las reglas y parámetros que se asignen. Mientras menos reglas o limitaciones existan, los resultados a los que se llegará serán una serie de deducciones provenientes de la reproducción de la información; estos resultados tienen un rango de opciones más amplio y pueden ser inesperados dado que las deducciones fueron determinadas en el proceso de inferir. En el otro extremo, mientras más parámetros se planteen el rango de resultados será menos pero más próximo a las hipótesis planteadas¹¹².

¹¹² Sydney Verba, *op. cit.*, p. 495.

3.2. Usos de las simulaciones

Correr una simulación es más barato, fácil o utilitario que experimentar con un ambiente replicado completo. En otras ocasiones se elige este sistema porque no hay manera de duplicar la realidad exacta. Otra razón es porque sirven para proponer un esquema según lo que se conozca de un sistema que se analiza y esperar encontrar datos faltantes a través de suposiciones o datos experimentales hasta que haya un patrón que ajuste.

Este tipo de herramienta se puede utilizar en diversos ámbitos, tanto en las ciencias duras como en las ciencias sociales¹¹³; para estas últimas, se derivan modelos matemáticos para explicar fenómenos humanos, incluyendo patrones de guerra y relaciones internacionales¹¹⁴.

Específicamente, con el auge de la corriente cuantitativa, que nace en la década de los 40 y tiene su auge en los 60, y en combinación con los principios del behaviorismo, se intensifica el uso de modelos que integran participantes humanos con el objetivo de desarrollar teoría así como elaboración de proyecciones¹¹⁵. El problema con esta clase de experimentos es que es muy

¹¹³ El uso de modelos de simulación en ciencias duras es menos común por el simple hecho de que en las áreas donde se puede ocupar, como biología, física o química, la experimentación puede hacerse la mayor parte de las veces sin tener que abstraer el sistema y replicarlo porque existen los elementos que lo permiten. Los casos en los que se usa un modelo es cuando se quiere estudiar, de manera específica un fenómeno en un microambiente controlado, como en las estaciones experimentales de geoecología, o cuando replicar elementos a escala permite de mejor manera encontrar resultados sin gastar una gran cantidad de dinero, como en las simulaciones de incendios. Cfr. Juan Puigdefábregas, Yolanda Cantón, Sergio Contreras, *Estación experimental de zonas áridas de Rambla Honda, Almería*, Ministerio de Ciencia e Innovación de España, España, disponible en: <http://www.eeza.csic.es/eeza/documentos/RAMBLA%20HONDA%28EEZA-CSIC%29.pdf> (23/06/2010); *Simulación de Incendios*, PBD Fire Consultants, España, 2002, disponible en: <http://www.pbdfire.com/simulacion-de-incendios.php> (23/06/2010).

¹¹⁴ Ejemplos pueden encontrarse en el trabajo de Paul Smoker que asigna variables matemáticas a los conceptos de posibilidad de ataque, capacidades, destrucción mutua o compromiso y mediante sus fórmulas concluye que a medida que aumenten las presiones de ataque según las capacidades de cada jugador hay una mayor tendencia al compromiso. Otro caso es el de Lars Porsholt que construyó un modelo para explicar el conflicto a partir de conceptos cuantitativos tomados de la teoría económica y adaptados a la teoría política, donde los medios y los objetivos son concebidos como unidades divisibles, funciones de utilidad ordinaria y funciones de producción. Cfr. Paul Smoker, "On mathematical models in arms races", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 2, No. 1, 1965, pp. 94-95, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/423013> (07/04/2008); Lars Porsholt, "A Quantitative Conflict Model", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 8, no. 1, 1971, pp. 55-66, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/422562> (07/04/2008).

¹¹⁵ El inicio del uso de simulaciones no es claro en tanto que no hay un registro exacto de cómo evolucionó su uso. En la mayoría de los casos, los autores conceden que los juegos y representaciones de estrategia, como el ajedrez y los mapas de rastreo de tropas, fungieron como antecedentes. Formalmente, la documentación más

costoso realizarlos porque consumen una gran cantidad de tiempo y recursos y en consecuencia, con el paso del tiempo estos métodos caen en desuso¹¹⁶.

Actualmente existe una nueva oleada en el uso de modelos puesto que con el avance de la informática es posible realizar métodos de simulación para estimaciones y proyecciones, inyectando variables a patrones computarizados que pretenden replicar la realidad. Aunque en general estos son ampliamente aceptados, lo cierto es que una computadora no puede replicar lo incierto del comportamiento humano¹¹⁷.

Dentro de Relaciones Internacionales, las teorías de simulación se ubican en la escuela conductista¹¹⁸. Ésta supone que los métodos sistemáticos de comprobación son más eficientes para lograr conocimiento, al llegar a conclusiones a través de la acumulación de datos. Esta corriente hace uso de los análisis cuantitativos para comprobar las hipótesis¹¹⁹.

En esta disciplina los primeros modelos se plantearon con el objetivo de ayudar a formular teorías que explicaran los procesos de toma de decisiones, la escalada en los conflictos, la formación de alianzas y el despliegue de recursos en situaciones problemáticas. Para Relaciones Internacionales, los métodos de simulación son ideales para desarrollar patrones que permitieran clarificar fenómenos en el mundo real.

Para quien intenta formular teorías, quizás el principal atractivo de esta clase de sistema es el tener la capacidad de ajustar factores en un entorno

antigua de uso y registro de resultados de un modelo de simulación data de 1777, con el que mediante una muestra artificial se calculó una variación estadística, conocida hoy como la distribución T de Student.

Kalman J. Cohen y Eric Rhenman, *op. cit.*, pp. 132-134.

¹¹⁶ Cfr. Richard E. Nance y Robert G. Sargent, "Perspectives on the Evolution of Simulation", en *Operations Research*, INFORMS, vol. 50, no. 1- 50th Anniversary Issue, enero- febrero 2002, pp. 161-172, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/3088467> (07/04/2008).

¹¹⁷ Nate Silver. "9. Rage against the machines" en *The signal and the noise: why so many predictions fail but some don't*. Penguin Press, 2012, pp. 708-792.

¹¹⁸ De ahí que en Relaciones Internacionales la etapa conductista se puede caracterizar por: "a) su interdisciplinariedad, ya que trata de adaptar al campo las relaciones internacionales teorías y metodologías provenientes de otras disciplinas; b) la aplicación del análisis comparativo; c) el énfasis en el rigor metodológico; d) su preocupación por la utilización adecuada de las técnicas de investigación, recolección y almacenamiento de datos (bases de datos)". Cfr. Mayra López Díaz, *Aportaciones teóricas de la escuela estadounidense a Relaciones Internacionales*, FCPyS-UNAM, México, 2010, pp.43-44.

¹¹⁹ John A. Vásquez, *El poder de la política del poder*, Ediciones Gernika, México, 1991, p.40.

controlado y generar lo más parecido a un laboratorio con un microcosmos internacional.

Específicamente, los modelos ofrecen dos ventajas para el desarrollo teórico. La primera es que al poder elegir entre una serie de variables y asignarles valor cuantificable, existe la opción de abstraer factores y esto da la capacidad de aislar elementos que podrían causar distorsión. La segunda es que la operación permite ajustar que el experimento se asemeje más o se aleje de la realidad con el fin de lograr los objetivos planteados o para lograr nuevos descubrimientos¹²⁰.

El uso efectivo de los modelos permite revisar suposiciones y confirmar datos que se asumen teóricos a medida que avanza el desarrollo. En la formulación teórica lo que debe priorizarse en el método son los resultados que se van a obtener y no el sistema en sí mismo por lo que es importante concentrar esfuerzos para que los participantes no pierdan el foco y asuman que los eventos del juego son más importantes que los resultados¹²¹.

Hay más de una razón por la cual los resultados de los modelos de simulación no se convirtieron en regla para Relaciones Internacionales cuando estuvieron en boga (y que difícilmente lo harán en el futuro). La lista empieza porque son complejos de plantear y el gran esfuerzo para ejecutarlos no siempre es justificado por la información obtenida; la evidencia muestra que el número de hipótesis validadas respecto a la realidad por este método no resultó extraordinaria respecto a otros sistemas¹²².

Otro factor por el cual el método se desecha es que al abstraer la realidad ésta puede estilizarse demasiado y la ficción destruye el ejercicio, especialmente cuando se permite que los jugadores operen con libertad puesto que tienden a crear resoluciones que pueden inclinarse por ser innecesariamente optimistas o conflictivas. Uno más es que si se intenta hacer la réplica de manera muy sofisticada o prístina puede que los paralelismos con la vida real desaparezcan y entonces se debata sobre una serie de principios que no existen.

¹²⁰ Sydney Verba, *op. cit.*, p. 493.

¹²¹ Herbert Goldhamer y Hans Speier, "Some Observations on Political Gaming", en *World Politics*, John Hopkins University Press, vol. 12, no. 1, octubre 1959, p. 78, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/2009585> (14/05/2007).

¹²² *Ibidem*, p. 77.

Aunque podría argumentarse que las dos últimas razones mencionadas podrían reducirse a medida que los experimentos se refinan y la ejecución sea lo más eficiente posible, la evidencia muestra que más bien los elementos encontrados se reducen a resultados ya producidos previamente y no a nuevos paradigmas teóricos.

Para Relaciones Internacionales, un segundo uso de los modelos de simulación es el desarrollo de prospectiva y estudio de los procesos de toma de decisiones. Si en la formulación de teoría el enfoque está en los resultados que produce el juego, para estos propósitos la importancia radica en cómo se desarrolla el proceso y las implicaciones que de ahí derivan.

Para que un modelo sirva para prospectiva es necesario un planteamiento mucho más sencillo que uno diseñado para formulación de teoría; si de por sí una simulación es la simplificación de la realidad, los experimentos de esta clase deben ser lo más manejables posible.

En las simulaciones donde se enfatiza la funcionalidad, el foco de atención se concentra en un solo problema y las otras variables se minimizan para que la representación siga siendo práctica; los cuestionamientos deben permitir que del modelo derive una solución óptima de manera fácil.

El método se considera útil para estos fines porque parte del hecho que en circunstancias de decisiones internacionales prima siempre un interés, que puede ir desde mantenimiento del poder o de la supremacía de un grupo al exterior o al interior hasta la redistribución de recursos, por lo cual otros patrones de interacción pueden aislarse y reproducirse a conveniencia para su estudio¹²³.

La intención es que la interacción entre los actores produzca implicaciones que posteriormente serán observadas y documentadas. A partir de ellas se podrán formular hipótesis sobre cómo reacciona un sujeto a un estímulo determinado así como cuáles son las posibilidades que ante cierto detonador actúe, mantenga su

¹²³ William D. Coplin, "Inter-Nation Simulation and Contemporary Theories of International Relations", en *The American Political Science Review*, American Political Science Association, vol. 60, no. 3, septiembre de 1966, pp. 562-563, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/1952971> (29/03/2007).

posición o cambie su estrategia. Idealmente continuaría una comprobación, es decir, se repetiría el experimento para validar las conclusiones encontradas¹²⁴.

Un juego de esta clase ofrece oportunidades para el estudio de problemas que tradicionalmente Relaciones Internacionales considera como factores menores, como el comportamiento de los negociadores, su personalidad, el efecto de incertidumbre o el impacto que tienen decisiones tomadas en condiciones extremas.

La conducción de este tipo de ejercicios es efectiva para los propósitos planteados y a diferencia de la formulación de teorías esta práctica se sigue implementando, especialmente en ambientes académicos y empresariales¹²⁵.

Adicionalmente, dada la naturaleza de los experimentos, los participantes mencionan que la experiencia se puede considerar como interesante, divertida y positiva, lo cual refuerza su efectividad en el usuario¹²⁶.

Sin embargo, el estudio de cómo se toma una decisión no puede girar exclusivamente alrededor de un ejercicio de esta clase. Intentar un enfoque

¹²⁴ Ejemplo de cómo funciona este modelo es el experimento que Mats Friberg y Dan Jonsson, del Grupo de Investigación para la Paz de Gohtenburg, realizaron con 30 personas, donde las agruparon en pares y cada una de ellas tenía dos clases de recursos, mantequilla (como valor de consumo) y armas (como medio para ganar mantequilla o para defenderse). El patrón de interacción consistió en que las partes pueden usar las armas para llegar a un estadio de guerra y conseguir más mantequilla o un estadio de paz definido como ausencia de la antes mencionada guerra. A cada una de las partes se asignó cierta información de cuántos recursos tenía la contraparte, para determinar qué tanto interés se desarrollaba por atacar para conseguir mantequilla o que tan probable era que las armas fungieran como un detente. El objetivo del modelo consistía en desarrollar un patrón que explicara los motivos en la toma de decisiones bajo un principio de carencia de información. Los resultados mostraron que aquellos participantes con menos recursos solían subestimar a su contrario y decidían atacar mientras que aquellos con más recursos sobreestimaban al oponente y se mantenían en posición neutra; en ningún caso se desarrolló una relación en sentido inverso. La conclusión a la que llegaron los autores es que las partes tendían, inconscientemente, a ajustar el conocimiento de los recursos propios para transpolarlo al adversario y con base en eso tomar una decisión. *Cfr.* Mats Friberg y Dan Jonsson, "A Simple War and Armament Game", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 5, no. 3, 196, pp. 233-247, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/423275> (07/04/2008).

¹²⁵ La adquisición de conocimientos abstractos sobre cómo ocurre la dinámica interpersonal es un elemento valioso, pero experimentar el comportamiento de las personas en condiciones de incertidumbre es de suma importancia al preparar a un individuo para trabajo gerencial. El uso complementario de ejercicios de conducta simulada puede ser clave para que un futuro administrador sea capaz de aprender los aspectos interpersonales en la toma de decisiones gerenciales. *Cfr.* Henry P. Sims, Jr y Herbert H. Hand, "Simulation Gaming: The Confluence of Quantitative and Behavioral Theory", en *The Academy of Management Review*, Academy of Management, vol. 1, no. 3, julio de 1976, p. 110, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/257278> (14/05/2007).

¹²⁶ Kalman J. Cohen y Eric Rhenman, *op. cit.*, pp. 144.

estrictamente a partir de los modelos de simulación aplicados al análisis de la conducta puede ser engañoso¹²⁷.

Dado que la realidad es más compleja, incontrolable y no reproducible, las experiencias tomadas en un experimento simple, controlado y reproducible deben ser aprehendidas con cautela y es siempre necesario tomar en cuenta otros tipos de información, tanto como fuente de hipótesis como de posibles evidencias admisibles¹²⁸.

Finalmente, el uso de los modelos de simulación en Relaciones Internacionales encuentra mucha más aceptación en el ámbito educativo que en las otras dos posibilidades¹²⁹. Usado como herramienta educativa, el enfoque de este sistema está tanto en la planeación y ejecución del sistema como en los resultados que de él deriven.

La razón principal por la cual se usa este método es que, excepto en un programa de prácticas profesionales o pasantías, los alumnos difícilmente tienen otra opción de poner en práctica lo que aprenden en las aulas. Este juego dota a los estudiantes de la oportunidad de estar en un entorno donde, sea como observadores o como participantes activos, pueden aprender sobre la estructura del mundo político y los motivos bajo los cuales se toman ciertas decisiones.

Hay otros motivos por los cuales ésta resulta una herramienta útil para la educación. Por ejemplo, participar obliga al estudiante a desarrollar una investigación central y extenderla hacia otras áreas relacionadas indirectamente

¹²⁷ Habría hasta que cuestionarse si en esta clase de ejercicios las variables en actores y profundización de conocimientos no influyen tremendamente en los resultados. Si el desarrollo de prospectiva lo hace un académico altamente reputado o alguien con mucha experiencia, lo más probable es que tenga una serie de ideas previas que implementará en el juego y este es un sesgo que ni la mejor planeación puede evitar.

¹²⁸ C. S. Huxham, P. G. Bennett, M. V. Lozowski, M. R. Dando, "The Study of Human Decision-Making: A Cautionary Tale from the World of Experimental Gaming", en *The Journal of the Operational Research Society*, Palgrave Macmillan Journals, vol. 32, no. 3, marzo 1981, p. 184, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/2581059> (14/05/2007).

¹²⁹ En la década de los sesenta esta técnica se había implementado para estudiar relaciones internacionales, toma de decisión en política exterior, políticas de seguridad nacional, desarrollo urbano, procedimientos legislativos, sistemas históricos, partidos políticos y elecciones, con al menos 100 sistemas de modelos registrados como originarios y de marca propia de alguna escuela. Entre las universidades que en este periodo usaron estas técnicas están Northwestern University, a la que se le concede el título de pionera en el método, Ohio State, University of Michigan, MIT, John Hopkins, University of Maryland y Kansas State Teachers' College, entre otras. Cfr. James A. Robinson, Lee F. Anderson, Margaret G. Hermann, Richard C. Snyder, "Teaching with Inter-Nation Simulation and Case Studies", en *The American Political Science Review*, American Political Science Association, vol. 60, no. 1, marzo 1966, p. 53, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/1953806> (14/05/2007).

para cumplir con los propósitos¹³⁰. También aprende a soportar la presión, manejar incertidumbres y crisis y gana experiencia en cómo tomar decisiones de manera rápida y cuyas repercusiones tienen un impacto inmediato¹³¹.

Adicionalmente, sostengo que un ejercicio de esta clase permite que el jugador desarrolle habilidades adicionales que no están incluidas en los programas formales de estudio pero que son fundamentales para su formación. Así, los estudiantes adquieren o mejoran habilidades al interpretar un rol, como descubrimiento de nuevas fuentes de información, capacidades de oratoria, negociación y cabildeo, presentación de proyectos de manera formal e informal y desarrollo de empatía e inteligencia emocional.

En la planeación de un modelo para usos educativos es particularmente importante tener en consideración que las variables de actores y profundización de conceptos serán determinantes tanto en la implementación como en los resultados.

Para que un modelo a nivel educativo sea funcional los participantes deben tener un grado más o menos similar de interés y conocimientos. Difícilmente un estudiante que no quiera participar en el ejercicio, pero lo hace por coacción o que en el transcurso decae su atención, aportará o disfrutará de la discusión. De manera similar, la edad, el grado de madurez, la experiencia y la trayectoria educativa son definitivas, puesto que tener un grupo de participantes donde haya disparidades, que ni siquiera tienen que ser grandes, sólo causará interrupción en el proceso¹³².

Para que el ejercicio tenga validez académica es necesario que exista un proceso riguroso de revisión. El rol del validador, que normalmente se encarga de asegurarse que las condiciones científicas son cumplidas y que contrastan las hipótesis con los resultados, se conjunta hacia un papel de orientador que ilustre

¹³⁰ Por ejemplo, si el tema central de estudio son políticas de desarme el participante tendrá que involucrarse en temas relacionados como seguridad nacional, manejo de recursos especializados, medio ambiente y química, entre otros.

¹³¹ Herbert Goldhamer y Hans Speier, *op.cit.*, p. 79.

¹³² Bernard C. Cohen, "Political Gaming in the Classroom", en *The Journal of Politics*, Southern Political Science Association, vol. 24, no. 2, mayo 1962, pp. 374-375, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/2127896> (14/05/2007).

las situaciones y aclare tanto la trayectoria como los resultados de la lección implementada.

Evidentemente, este método no se libra de críticas sobre por qué su funcionalidad es limitada¹³³. La principal hace referencia al principio de simetría, dado que bajo pretexto de funcionalidad y aprendizaje estos ejercicios suelen distorsionar la realidad a un grado extremo.

Otra consideración que se presenta es que los resultados de un juego académico no pueden ser tomados nunca para comprobar una hipótesis puesto que están plagados de errores. Una más radica en que para una escuela o universidad, donde los recursos pueden estar más limitados que en otra clase de organizaciones, estos procesos son demasiado caros y agotadores¹³⁴.

Finalmente, como ya se mencionó previamente, está la consideración que si el estudiante no recibe retroalimentación del validador respecto a la experiencia y no hay diferenciación entre lo acontecido en la simulación y lo que ocurre en el mundo real, el participante puede asumir que las imprecisiones que adquirió en el proceso son correctas.

3.3. Modelos de Naciones Unidas

Entre los ejercicios que forman parte de los modelos de simulación en el ámbito educativo hay uno en particular que ha trascendido: los Modelos de Naciones Unidas (MUN, por sus siglas en inglés y el acrónimo por el cual son más conocidos).

¹³³ Charles D. Elder hizo una revisión de los modelos de simulación para fines educativos en 1973, unos diez años luego que el uso adquirió revuelo y cinco o seis después que llegó al punto de mayor popularidad, y con cierta distancia señala que luego de la moda y a pesar que la incorporación formal en programas académicos ya estaba más cimentada había pocos estudios que evaluaran las técnicas de simulación a partir de criterios pedagógicos para mostrar su validez como herramienta o que destacaran cuales eran aquellos elementos que hacen más efectivo un ejercicio y cuáles lo hacen menos. Sin embargo, este experto sí reconoce que ante la carencia de otros métodos, este parece prevalecer. *Cfr.* Charles D. Elder, "Problems in the Structure and Use of Educational Simulation", en *Sociology of Education*, American Sociological Association, vol. 46, no. 3, verano de 1973, pp. 335-354, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/2112178> (14/05/2007).

¹³⁴ Bernard C. Cohen, *op. cit.*, p. 379.

Un MUN es un simulacro o representación del Sistema de la Organización de Naciones Unidas diseñado para el aprendizaje de estudiantes. Los alumnos representan a los delegados de diferentes países e intervienen en debates y negociaciones en los que tratan temas que corresponden a los programas de trabajo de los diferentes órganos y comisiones de esta organización internacional.

Su antecedente son los modelos entre naciones (*inter-nation simulations*) y los de las primeras organizaciones internacionales que se hicieron con fines de desarrollo de teoría o prospectiva; hasta que su intención final es el aprendizaje se puede considerar su origen formal, sin embargo rastrear un primer MUN específico es complejo¹³⁵.

En México es igual de difícil precisar dónde fue el primer evento de esta clase dado que no hay mucha documentación al respecto, por lo que sólo queda mencionar que la mayor parte de las universidades tienen ahora un programa de MUN y muchas instituciones de nivel medio y medio superior se han incorporado¹³⁶.

Cabe mencionar que si bien el objetivo de estos ejercicios es profundizar el conocimiento del funcionamiento de Naciones Unidas, replicando el trabajo de uno o más comités, organismos e instituciones que conforman este sistema, es común que se admitan representaciones de otras organizaciones que no pertenecen a la ONU. Si bien algunos participantes señalan que esto distorsiona el propósito original de la simulación, otros aceptan que se incluyan bajo la premisa que este

¹³⁵ En realidad varias organizaciones se disputan el honor de haber hecho el primer Modelo de esta clase. Según UWMUN, el evento de la Universidad de Washington, ellos comenzaron a hacer este ejercicio a la par que se fundaron las Naciones Unidas. La National College Conference Association que es la organizadora del National Model United Nations (NMUN) sugiere que ellos comenzaron su ejercicio con la SdN y en 1946 adaptaron el ejercicio a la ONU. Harvard señala que ellos también replicaron la SdN y formalizaron su MUN en 1953. En consecuencia, determinar quién realmente fue el pionero es tarea más bien ociosa.

Model United Nations at the University of Washington- Overview, Universidad de Washington, Estados Unidos, 2014, disponible en: <http://www.uw-mun.org/history> (19/03/2014); *History of the National Collegiate Conference Association (NCCA) and National Model United Nations (NMUN)*, National College Conference Association, Estados Unidos, 2014, disponible en: http://www.nmun.org/board/NCCA_History.pdf (19/03/2014); *HarvardMUN- About Us*, Universidad de Harvard, Estados Unidos, 2014, disponible en: <http://www.harvardmun.org/about.php> (19/03/2014).

¹³⁶ La documentación al respecto no es escasa, sino nula. Incluso, en otros trabajos de tesis de licenciatura (que aparecerán en consecutivo en esta investigación) no se logra identificar un ejercicio en el país previo al año 2000.

es un espacio donde los estudiantes pueden practicar sobre los fundamentos de otras instituciones¹³⁷.

Considerados como eventos extracurriculares para el ámbito medio superior, la base educativa de la que parten es que permiten reafirmar conocimientos básicos de Geografía e Historia y especializados de Ciencias Políticas, Derecho, Economía y, evidentemente Relaciones Internacionales.

Además, contribuyen a la formación de actitudes y habilidades como oratoria, persuasión, hábitos de investigación, capacidad de análisis, manejo de emociones, aprendizaje interactivo, sensibilización, respeto y empatía¹³⁸. Una causa particular por la cual las simulaciones de esta clase son bastante populares es que pocos ejercicios empoderan a un estudiante con las capacidades que éste lo hace¹³⁹.

El éxito de un Modelo de Naciones Unidas reside en el proceso de preparación e investigación de los temas y en tener una idea clara de la posición de los países en relación con los temas en debate. En menor medida influye también la capacidad para asumir el papel de un representante ajeno para poder tomar decisiones y negociar así como de seguir los procedimientos y reglas. Sin embargo, para que la ejecución de los participantes sea óptima la construcción tiene que ser cuidadosamente preparada.

¹³⁷ Ejemplo de esto es el Modelo de Naciones Unidas del Sistema Incorporado de la UNAM (SIMUN), que en su edición de 2013 tuvo entre los comités a la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), donde se mantuvieron los poderes y las capacidades de la institución pero se adaptó la discusión a las reglas que operaron para todo el modelo y los temas a discutir se alinearon con el eje temático del resto de las sesiones (Agua: oportunidad y reto de desarrollo sustentable). En este mismo evento pero en la edición 2014 se representó el Comité Ejecutivo de la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA) con el tema “Elección para la Sede del Mundial 2026” aunque en esta ocasión se modificó el sistema de reglas y discusión para mantener la simetría lo más cercana a la realidad.

¹³⁸ María de Lourdes Rodríguez Islas, *Formación y preparación de estudiantes para su participación en eventos internacionales, caso Mexmun*, FES Acatlán- UNAM, México, 2006, pp.61-62.

¹³⁹ Estos ejercicios permiten que un estudiante de 17 años tenga acceso a experiencias que normalmente no pueden ser adquiridas a través del aprendizaje formal de un salón de clases, lecciones, seminarios, lecturas o preparación de ensayos. Adicionalmente, para aquellos que no son tan jóvenes pero siguen en etapas de preparación académica sirven para aclimatarse a una dinámica profesional. *Cfr.* Lincoln P. Bloomfield y Norman J. Padelford, “Teaching Note: Three Experiments in Political Gaming”, en *The American Political Science Review*, American Political Science Association, vol. 53, no. 4, diciembre 1959, pp. 1106, 1111, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/1952078> (14/05/2007).

El diseño de un MUN se hace bajo los mismos principios que cualquier otro modelo, pero dado que ya hay ciertas condiciones predeterminadas las constantes y variables se adaptan a éstas.

Específicamente, este ejercicio tiene una población de actores muy clara: estudiantes de un nivel específico académico (sea primaria, secundaria, bachillerato o universidad/posgrado). Según sea el estrato se definirá la profundización de conceptos, para adaptarse al avance escolar correspondiente, y plantea limitantes claras a las cuales el juego y los jugadores se enfrentarán.

Además, por tradición que no por regla, los MUN tienen un marco de operación (usualmente denominado protocolo o reglas de procedimiento) que imita las reglas de debate parlamentario e intenta ordenar el flujo de debate en un evento de esta clase¹⁴⁰.

Con base en mi propia experiencia, para la construcción académica de un Modelo de Naciones Unidas propongo la siguiente estructura:

Definición de Constantes	
Temas	Qué es lo que se va a debatir, qué organismo se planea representar, si habrá transversalidad de temas para todo el evento, cuáles son los objetivos.
Reglas	Uso o adaptación del reglamento usual de los MUN.
Parámetros	Definir, en función de los objetivos, cómo se medirá si éstos se alcanzaron o no.
Condiciones	Definición del plan logístico (ver abajo)
Ejecutores	Equipo que llevará a la práctica el modelo.
Revisores y validadores	Elección del equipo que supervisará la preparación, la ejecución y el resultado.

¹⁴⁰ Uno de los grandes mitos en los MUN son las reglas que se siguen para debatir, y existen personas que insisten que esta es la manera en la que funcionan las Naciones Unidas, cuando la realidad es muy distante. El protocolo es una adaptación distante del reglamento de debate parlamentario británico pero con una cantidad de adaptaciones considerable. En los eventos, tanto en México como en el extranjero es poco común que haya una gran disparidad de las reglas tradicionalmente conocidas. Para una idea sobre los principios de debate parlamentario consultar: *The Cambridge Union Society Introductory Guide to Debating*, Universidad de Cambridge, Reino Unido, 2012, disponible en: http://www.cambridgeiv.com/resources/cambridge_schools_bp_debating_guide_2011.pdf (21/03/2014).

Definición de Variables

Simetría	En un MUN la simetría está en función de lo que se quiere representar y lo que se quiere lograr. Ciertos comités requieren un acento especial en el paralelismo para que el aprendizaje se concrete mientras que otros pueden ser mucho más relajados y la adaptación puede ser más floja con el fin de fomentar la creatividad.
Actores	Aunque esto ya está casi predeterminado es importante estratificar adecuadamente a los participantes; mientras mayor es la brecha de conocimientos y edad entre los participantes hay más posibilidades de fracasar.
Profundización de conceptos	El diseño tiene que entender que cualquier estudiante carece de años de experiencia pero se tiene que asegurar cierto nivel de calidad académica. En el planteamiento siempre tiene que existir un margen para permitir que ciertos errores se produzcan y pueda haber procedimientos de ensayo y error.
Potencialidad de conflicto	Un MUN puede planearse, según la elección de temas y conceptos, para que en la discusión predominen patrones de cooperación o de conflicto.
Limitaciones	Es crucial entender lo que se puede y no se pueda hacer en un evento de esta clase. Un MUN no es la realidad y no se puede esperar que los resultados sean idénticos a los que ocurren al seno de esta organización.

Gestación

Preparación académica	Tanto participantes como organizadores tienen que pasar por una fase de preparación intensiva para asegurarse que el ejercicio funcione. Aquí es necesario enfatizar en investigación, preparación de posturas oficiales y manejo del protocolo.
------------------------------	--

Ensayos	Para asegurar que los delegados y los ejecutores conocen el sistema de reglamento es necesario prepararlos previamente con las dinámicas del flujo del debate.
Supervisión	Los validadores, tanto de los jugadores como los ejecutores, deben asegurarse que el procedimiento se está llevando en el curso esperado.

Ejecución

El enfoque de un MUN no puede ni debe girar en torno a los requerimientos logísticos y de recursos materiales pero tampoco se puede negar el hecho que son necesarios. Basado en el trabajo de Gabriela Aréizaga, se propone el siguiente esquema para preparar las fases, procesos y trámites que son necesarios al crear un modelo de esta clase¹⁴¹.

Fase Preliminar. Identificación de las necesidades a partir de los objetivos así como comenzar a concretar algunos planes

Recursos	Definir los materiales y el personal que será necesario involucrar.
Sede	Buscar un espacio físico que pueda contener los comités planeados así como otros espacios requeridos.
Planeación de tiempos	Identificar una fecha tentativa en función del calendario escolar y la agenda de otros MUN.
Aliados	Buscar autoridades, instituciones y empresas que puedan ayudar a concretar los propósitos.

¹⁴¹ Este modelo logístico se adapta de la planeación del Modelo de Naciones Unidas de la Universidad Nacional Autónoma de México (MONUUNAM), según lo propone Gabriela Aréizaga, quien fungió como Secretaria General de la primera edición de ese MUN, en su informe de práctica profesional de licenciatura. Gabriela Aréizaga, *Los Modelos de Naciones Unidas y su aplicación como herramienta pedagógica: MONUUNAM*, Tesis para obtener el título de licenciado en Relaciones Internacionales, UNAM- FCPyS, México, 2010, pp. 48-53.

Frase Transitiva. Conseguir recursos y comenzar a distribuirlos

Elaboración de “day by day” El *day by day* (la agenda previa y durante el Modelo) desarrolla puntualmente las actividades y situaciones que se sucederán en el transcurso del evento. Cuenta con horarios específicos que registran cada necesidad y acción a tomar.

Requerimientos humanos Determinar el número de personas óptimo para ejecutar las tareas, dividiéndolos por sus intereses y habilidades.

Requerimientos técnicos Muestra de las exigencias técnicas y de materiales conformando una lista con mínimos y máximos a reunir.

Fase de concentración. Preparación logística previa

Sede Conocer la instalación y sus peculiaridades con antelación permitirá prever futuros inconvenientes (planos, reglamento, horarios, seguridad, servicios, salidas de energía, transporte, salidas de emergencia y especificaciones de limpieza)

Necesidades económicas Definir de dónde saldrá el dinero para pagar los requerimientos, como cuotas o patrocinios.

Instituciones Las instituciones públicas pueden apoyar este tipo de proyectos en especie o con materiales académicos y humanos, por lo que establecer contacto con ellas puede ser útil.

Difusión El objetivo es dar a conocer el proyecto mediante la mayor cantidad de medios de difusión posibles.

Materiales técnicos Documentación o elementos que en cualquier momento pueden ser de utilidad, la carta de presentación, textos para la página WEB, escudos y logos oficiales entre otros.

Preparación de materiales En el transcurso del MUN se usarán ciertos materiales (block de notas parlamentarias, gafetes, hojas blancas, bolígrafo y *placard*) que es necesario preparar.

Fase operativa. Perfeccionamiento de los últimos detalles

Revisión del “day by day”	Replanteamiento y adaptación del day by day original con lo que el equipo está en capacidad de lograr y con los recursos con los que cuenta, ateniéndose a la oferta más realista posible.
Montaje	Ubicación de materiales, salones, áreas sensibles, detectar problemas técnicos, servicios y salidas de emergencia.
Simulacro	Formulación de secuencias de los eventos a realizarse. Verificación paso a paso que los dispositivos necesarios estén listos. (Pese a que esta última precaución no asegura que el Modelo carezca de percances, los reducirá significativamente y sin duda la organización global será fortalecida).
Aliados	Buscar autoridades, instituciones y empresas que puedan ayudar a concretar los propósitos.

Ejecución

Las propuestas anteriores deben considerarse sólo como marcos de referencia que necesitan adaptarse y perfeccionarse. En general, en la planeación de un ejercicio de esta clase es mala idea seguir recetas prefabricadas y no conformar un desarrollo propio, puesto que una adaptación literal puede no servir y porque limita la experiencia educativa que implica generar un proyecto de esta clase.

Cuando un evento de estos acaba se incluye una sugerencia adicional: es necesario que un académico responsable haga una revisión con los participantes sobre las experiencias obtenidas.

Esto, porque en el desarrollo de conocimientos hay dos niveles en la capacidad de los estudiantes: el nivel de desarrollo real, que se refiere a lo que él

solo puede hacer, explorar y entender, y la zona de desarrollo próximo, que hace referencia a su punto potencial de crecimiento con ayuda externa¹⁴².

En un MUN siempre se toma como referencia lo que el participante puede hacer solo, tanto los conocimientos previos como los que adquiere en el proceso de preparación o ejecución; luego, un proceso de guía relativamente personalizado permite llegar a este punto de creación de nuevo conocimiento innovador, más especializado y más fino¹⁴³.

Los Modelos de Naciones Unidas ni remotamente escapan a las críticas. La primera de ellas nace a partir de señalamientos que consideran que el sistema es infructuoso dado que brinda resultados estériles. Los detractores señalan que si los ejercicios no están planeados con un propósito muy bien especificado y con una construcción que considere todas las circunstancias y variables más bien no habrá resultados conductivos ni resultará ningún aprendizaje.

Adicionalmente, está la advertencia que este tipo de ejercicios no pueden ser ni distantemente un sustituto para una clase formal o un sistema de investigación para cualquiera que sea la lección e incluso está la sugerencia que estas técnicas deberían ser usadas sólo hasta que el estudiante ha tenido un proceso de preparación muy extensivo sobre el tema que abordará porque de otra manera el MUN sólo es una distracción y no una herramienta educativa¹⁴⁴.

Por otro lado, están aquellos que dicen que éste es un juego y siempre se mantiene como tal, por más que haya esfuerzos por formalizarlo. Además de considerarlo un recurso muy costoso, se descarta cualquier aprendizaje realizado en un ambiente artificial y con procesos de toma de decisiones que no son racionales sino que se basan en intuiciones y falsas bases de conocimiento¹⁴⁵.

Personalmente encuentro además algunas fallas en este ejercicio. Una de ellas es que este no es un proyecto para todos los estudiantes, porque no a todos les interesa involucrarse o deciden que no lo soportan, lo cual limita el alcance de la aplicación como una herramienta general.

¹⁴² Abraham Gutiérrez, *Fundamentación pedagógica del Modelo de Naciones Unidas de la Escuela Nacional Preparatoria*, Tesis para obtener el título de licenciado en Pedagogía, FFyL- UNAM, 2013, p. 116.

¹⁴³ *Ibid*, p. 121.

¹⁴⁴ Lincoln P. Bloomfield y Norman J. Padelford, *op. cit.*, pp. 1111, 1115.

¹⁴⁵ Raph Koster, *A theory of fun for game design*, Paraglyph Press, Estados Unidos, 2010, pp.51-53.

Aunque ya se mencionó que formular un estereotipo sobre el participante puede hacer caer en error, lo más común es que quienes participan en un MUN suelen tener características comunes como cierto grado de disciplina, son participativos y propositivos y muestran un interés más amplio en su comunidad.

Por otro lado, bajo ciertas circunstancias pueden mostrar características como ser excesivamente demandantes, con tendencia al protagonismo, al histrionismo y suelen ser temperamentales, lo cual aumenta la posibilidad que el ejercicio presente trabas.

Otro riesgo es que aun limitando la potencialidad de conflicto puede que haya demasiada competencia entre los delegados y resulte en fricciones innecesarias. También están las obvias consecuencias cuando hay errores en la preparación, planeación o la ejecución.

De todos modos, y dejando estos elementos negativos de lado, la aportación de los MUN es innegable para todos los participantes en el desarrollo de habilidades y competencias formales e informales.

4. Los Modelos de Naciones Unidas y la Cultura de la Paz

1. Como científico o ingeniero, reconozco que tengo una responsabilidad especial para con el futuro de la humanidad. Comparto el deber de sustentar la vida en todos sus aspectos, y por lo tanto prometo reflexionar de antemano acerca de mi labor científica y sus posibles consecuencias y juzgarla de acuerdo con las normas éticas. Lo cumpliré fuera pesar de no ser posible la previsión de todas las consecuencias posibles y aún si no tuviera influencia directa en ellas.
2. Prometo usar mis conocimientos y habilidades para proteger y enriquecer la vida. Respetaré los derechos humanos y la dignidad e importancia de todas formas de vida en su interconexión. Soy consciente de que la curiosidad y la presión por el éxito podrían conducirme a un conflicto con dicho objetivo. De existir indicaciones que mi trabajo pudiera causar serias amenazas contra la vida humana o el medio ambiente, me abstendré de continuarlo hasta que se realicen estudios adecuados y acciones preventivas. Si fuera necesario y apropiado, informaré al público sobre ello.
3. Prometo no participar en el desarrollo y producción de armas de destrucción masiva y/o armas que estén prohibidas por las convenciones internacionales. Consciente de que incluso las armas convencionales pueden contribuir a la destrucción masiva, apoyaré los esfuerzos políticos para el estricto control internacional de la producción y venta de armas, y la transferencia de tecnología militar.
4. Prometo ser sincero y someter las suposiciones, métodos, hallazgos y objetivos de mi trabajo (incluidos los posibles impactos en la humanidad y el medio ambiente) a la discusión crítica y abierta. Contribuiré en todo lo que sea posible a la divulgación de la ciencia. Apoyaré la participación del público en las discusiones críticas sobre las prioridades de financiación y usos de la ciencia y tecnología. Consideraré cuidadosamente los argumentos que surjan de tales discusiones que cuestionen mi trabajo o el impacto que se derive de él.
5. Prometo dar mi apoyo a la publicación abierta y las discusiones sobre la investigación científica. Dado que los resultados de la ciencia pertenecen en última instancia a la humanidad, consideraré a conciencia mi participación en proyectos de investigaciones secretas que sirvan a intereses militares o económicos. No participaré en proyectos de investigaciones secretas si deduzco que causarán perjuicio a la sociedad. En caso de participar en alguna investigación secreta, reflexionaré en todo momento sobre las implicancias para la sociedad y el medio ambiente.
6. Prometo fomentar la toma de conciencia entre científicos e ingenieros sobre los principios éticos y sus obligaciones resultantes. Me uniré a los colegas científicos y a todos quienes estén dispuestos a asumir dicha responsabilidad. Apoyaré a quienes pasen por dificultades profesionales por intentar cumplir los principios de esta promesa. Apoyaré el establecimiento y la labor de las instituciones que permitan que los científicos puedan asumir más efectivamente sus responsabilidades de acuerdo con esta promesa.
7. Prometo apoyar aquellos proyectos de investigación, ya sea en ciencias básicas o aplicadas, que contribuyan a la solución de los problemas vitales de la humanidad, incluida la pobreza, violaciones de derechos humanos, conflictos armados y deterioro del medio ambiente.
8. Reconozco mi deber frente a las generaciones presentes y futuras y prometo que en el cumplimiento de esta obligación, no estaré sujeto a la influencia de ventajas materiales o lealtades políticas, nacionales o económicas.

*Promesa de código de ética para científicos e ingenieros incluida en la Declaración de la UNESCO para Profesionales Científicos de noviembre de 1974*¹⁴⁶

¹⁴⁶ Henk ten Have, “Hacia un juramento universal para científicos” en *Ciencia para la paz y el desarrollo: el caso del Juramento Hipocrático para Científicos*, UNESCO, Uruguay, 2010, pp. 26-27, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001884/188400s.pdf>.

4.1. Educando para la Cultura de Paz

Lograr sociedades con alto desarrollo y sistemas sociales con muy poca violencia es posible. Ciertamente, éstas son más bien contadas y ninguna está libre de conflictos, porque ningún grupo social está libre de rencillas o resentimientos, pero la característica que las destaca es que solucionan estos problemas a través de métodos de resolución pacíficos y no con enfrentamientos agresivos¹⁴⁷.

El humano debería estar en un estadio más avanzado que en el que está, sin considerar las experiencias que ha acumulado. Para poder alcanzar este potencial, es necesario hacer cambios sustanciales en la estructura para generar un mundo superior.

Esto se podría lograr mediante los principios de la Cultura de Paz pero esta tarea no está libre de dificultades. Cuando se planearon los conceptos para ésta quedó muy claro que la metodología para lograrla no puede ser impuesta dado que va renovándose según los cambios que ocurren dentro de las sociedades, porque ésta crece y se desarrolla a partir de las creencias y las acciones determinadas por la historia, la cultura y la tradición.

Aun evitando una implantación cultural, para que este programa funcione debe mantener como principio eliminar las causas de las guerras yendo a las raíces de los conflictos y proponer alternativas, alcanzar el desarrollo y la seguridad económica (con un desarrollo endógeno, igualitario y sostenible), buscar la seguridad política y la democracia participativa, reducir el poder militar y avanzar hacia el desarme y el desarrollo de una solidaridad global¹⁴⁸.

Dado que estos principios nacen en el seno de Naciones Unidas es lógico que se repliquen los de la organización, no sólo a partir de los objetivos escritos en la carta fundacional, sino también a través de los esfuerzos de concientización y

¹⁴⁷ Bruce D. Bonta elabora una lista con 24 grupos sociales actuales que pueden ser considerados como pacíficos, no violentos o de baja agresividad porque al interior lidian con los problemas de manera no violenta. Cabe notar que en realidad la lista más bien es escasa y estas sociedades tienen una muy baja población. Entre los nombrados están los Amish, los Inuit, los Menonitas, los Tahitianos y los Zapotecas. Bruce D. Bonta, "Conflict Resolution among Peaceful Societies: The Culture of Peacefulness", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 33, no. 4, noviembre de 1996, pp. 405, 419, 420, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/424566>.

¹⁴⁸ Vicenç Fisas, "Manual del buen explorador en iniciativas de cultura de paz. El programa transdisciplinar de la UNESCO" en *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Icaria- UNESCO, Barcelona, 1998, p. 8.

difusión que la institución maneja¹⁴⁹. Si las sociedades se adaptaran más a los ideales de la institución y no intentaran que la organización se adecuara a sus posturas e intereses podría haber un estadio de bienestar más avanzado que el actual.

La CdP no debe ser únicamente un buen discurso o un acopio de buenas intenciones, sino que tiene que traducir en acciones. Para que esto ocurra, es necesario integrar al quehacer cotidiano estrategias, como métodos de resolución pacífica a los conflictos, negociación y comunicación no violenta, para que la manera de solucionar controversias esté en sintonía con las metas planteadas¹⁵⁰.

Bajo los principios de Educación para la Paz, el éxito o fracaso de un programa educativo y del contenido curricular que intenta asentar está directamente relacionado con el método que lo imparte, así que el proceso de facilitación educativa en sí mismo es crítico para alcanzar resultados positivos¹⁵¹. Bajo esa misma idea, hay algunos métodos y ejercicios que han probado su eficiencia, como los debates o el trabajo en grupo para resolución de conflictos, y otros que no resultan tan adecuados, por ejemplo el aprendizaje por memorización.

Un método que es especialmente útil para estos propósitos son los sistemas de juego. Estos sirven porque son un modelo controlado de la realidad que permite el aprendizaje, no de un oficio o una actividad específica sino de las virtudes necesarias para afrontar pruebas posteriores¹⁵².

Evidentemente, se tiene que entender que el juego tiene una serie de limitaciones, dado que parte de una serie de supuestos que lo alejan de la realidad y que tiende a ser estéril puesto que no produce un bien como tal. Sin embargo,

¹⁴⁹ Que en realidad la ONU no sea tan eficiente como podría, tan rápida como debería o tan democrática como idealmente debería ser depende de muchos otros factores, principalmente porque sería necio pensar que no existen intereses políticos y económicos en su manejo, sin importar qué tan nobles sean sus propósitos.

¹⁵⁰ Joseph de Rivera, "Assessing the Basis for a Culture of Peace in Contemporary Societies", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 41, no. 5, septiembre de 2004, p. 546, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/4149612>.

¹⁵¹ Ernst von Glaserfeld, "Peace education- methods. Experience determines reality" en *Berghof Glossary on Conflict Transformation*, Berghof Foundation, Berlin, 2012, p. 82.

¹⁵² Cecilia Peraza Sanginés, *El papel del juego en los procesos de socialización y generación de valores sociales: la alternativa del juego en educación para la paz*, Tesis para obtener el título de licenciado en Sociología, FCPyS- UNAM, México, 2001, p. 65.

es necesario considerar que a pesar de lo anterior, es la mejor manera para generar valores sociales puesto que permite desarrollar un sentimiento de pertenencia que es crucial en los procesos de socialización.

El juego en sí mismo es una especie de laboratorio social donde se negocian tiempos, se acuerdan reglas, se establecen sanciones, se formulan proyectos, se da uso a los diversos recursos existentes, se marcan y desmarcan límites y fronteras, los participantes se arriesgan a la derrota y al ridículo, se confiesan miedos y esperanzas, se reconocen defectos y limitaciones, pone en evidencia las mejores cualidades de cada uno, así como las peores, y ayuda a decidir en grupo cómo usarlas, permite distinguir con claridad los enemigos externos y permite diseñar estrategias comunes de defensa o ataque¹⁵³.

Además, con el diseño adecuado, el juego refuerza los principios de los que parte la EP, para lo cual la UNESCO propone ciertos principios¹⁵⁴:

- Capacidad de pensar positivo, que es desarrollar la capacidad de encontrar soluciones propositivas y no destructivas
- Desarrollo de compasión, que habla sobre la empatía para evitar la violencia
- Descubrimiento de paz interna, sobre cómo uno percibe los conflictos y controla las emociones.
- Necesidad de convivencia, que es el desarrollo de patrones armónicos para grupos.
- Respeto a la dignidad humana, basada en los conceptos de derechos humanos, obligaciones y justicia.
- Reconocimiento del individuo, que habla sobre expresar lo que uno necesita y desea, lo que hace para obtenerlo y cómo esto afecta a los demás.
- Desarrollo de pensamiento crítico, sobre la mejor manera de entender los problemas, así como en toma de decisiones.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 80.

¹⁵⁴ A. S. Balasooriya, *Learning the way of peace. A teachers' guide to peace education*, UNESCO, Nueva Dehli, 2001, pp. 59-61.

- Resolución no violenta de conflictos, que involucra el desarrollo de habilidades como análisis, negociación, mediación, creatividad y búsqueda de vías alternativas.
- Desarrollo comunitario, sobre extender los principios de la necesidad de proteger.
- Cuidado del planeta, que es involucrar en temas de medio ambiente y responsabilidad social.

Un MUN puede contribuir a las vivencias que construyen la CdP no sólo por las herramientas que los juegos en sí mismos proveen sino porque sitúa al participante en experiencias que le permiten reforzar los principios.

Para que un modelo sea útil a los principios de CdP es crucial que la variable “potencialidad de conflicto” se delinee con cuidado. La idea no es crear simulaciones libres de roces o altercados pero se tiene que vigilar que las reproducciones no propicien soluciones violentas o que resuelvan el problema mediante el uso de la fuerza; se debe propiciar una atmósfera incluyente y que, aun cuando haya factores que propicien situaciones de enfrentamiento, se puedan resolver a través de la cooperación y la búsqueda de interés mutuo.

Queda hacer una advertencia: a pesar de todo el empirismo y todos los comentarios sobre la efectividad del método del juego y la aplicación de modelos para impartir los principios de la cultura de la paz, no hay una investigación seria sobre la efectividad de este método¹⁵⁵.

4.2. Evidencia sobre las aportaciones de los Modelos de Naciones Unidas

Para intentar probar la eficiencia de los Modelos de Naciones Unidas como herramienta educativa y como método para compartir la cultura de paz esta tesis usa cuatro métodos de comprobación.

El primero de ellos es mi propio conocimiento. Además del desarrollo teórico presentado en los primeros tres capítulos, integré mi experiencia como asistente a esta clase de eventos, dado que en total, debo haber asistido a más de

¹⁵⁵ Ernst von Glaserfeld. *Op cit.* p. 86.

100 Modelos de Naciones Unidas. Comencé como parte del comité organizador del Modelo de la Organización de los Estados Americanos (MOAS)¹⁵⁶ y después como delegado en el grupo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales durante dos y medio años, para luego formar parte de su coordinación durante un año y medio. Durante esta última etapa comencé a involucrarme en mayor medida como organizador y después fui contratado como profesor para impartir esta asignatura a nivel bachillerato. En 2013 me convertí en el responsable académico del Modelo de Naciones Unidas del Sistema Incorporado de la UNAM (SIMUN), donde a la fecha superviso el contenido educativo para dicho evento.

El segundo método consiste en entrevistas sobre las vivencias con participantes de esta clase de ejercicios. La selección fue hecha a partir de estudiantes de bachillerato y licenciatura que activamente participan en estas actividades así como a antiguos jugadores que reflexionaron sobre sus experiencias y aportaron a la discusión pero con cierta distancia. Estas conversaciones se registraron durante el verano de 2010, primavera de 2014 y otoño de 2016.

El tercero es la revisión de literatura correspondiente al tema. En realidad, los estudios sobre MUN son más bien escasos y suelen concentrarse en las fases previas del evento (es decir la preparación o la producción) y no necesariamente en las conclusiones o el legado que tienen; la mayor parte de lo que se escribió al respecto fue entre la década de los sesenta y los setenta del siglo pasado. De todos modos, se revisan varias tesis universitarias y memorias de eventos alrededor del mundo.

El cuarto método consistió en el levantamiento de dos encuestas, que fueron diseñadas y levantadas por quien sustenta esta tesis y validadas por la

¹⁵⁶ El Modelo de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (MOAS, por sus siglas en inglés, MOEA en español), es un programa para universidades que comenzó en 1980 impulsado por la OEA y la Universidad de Georgetown. Diseñado para educar a estudiantes estadounidenses, paulatinamente comenzó a expandirse para jóvenes del resto del continente. En 1997, adicional al evento en Washington, se creó una edición internacional que comenzó en Argentina y a partir de ahí la sede ha rotado a diferentes países americanos. En 2003, la sede fue Querétaro, México, en donde tuve la oportunidad de participar como parte del comité organizador. *Cfr. Model OAS General Assembly, History of the Model OAS General Assembly*, OAS, Washington, 2015, disponible en: <http://www.oas.org/en/asg/moas/history/> (13/11/2016).

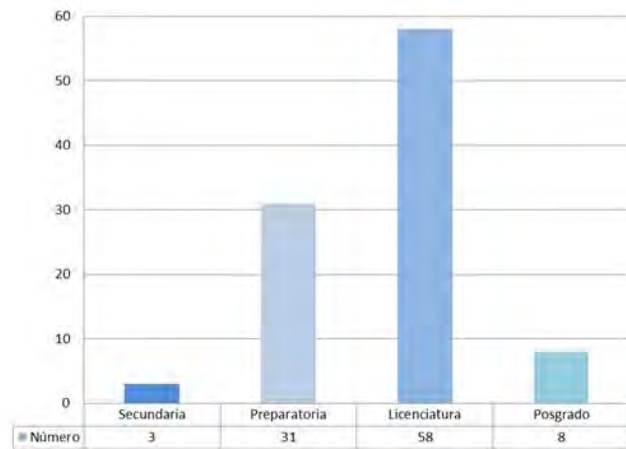
doctora Ileana Cid, quien fungió como asesora de la misma. De ellas, la primera tiene un enfoque dirigido hacia aprendizaje y Cultura de Paz y la segunda sobre la percepción del desarrollo de competencias formales e informales¹⁵⁷.

La encuesta número uno fue levantada en la Ciudad de México durante Congresmun 2010, evento que se realizó en la Cámara de Diputados- San Lázaro los días 20, 21 y 22 de enero de ese año, con una muestra de 110 cuestionarios compuestos por 10 preguntas. En la evaluación final se usan 100, dado que 10 fueron invalidados porque el llenado fue incorrecto, ya que salvo en la pregunta 1 el resto de las respuestas sólo admitían una posibilidad y en los desechados se marcó más de una.

La población, en términos de avance educativo, se integró especialmente por estudiantes de licenciatura y preparatorianos. De manera extraordinaria hay algunos participantes en posgrado y muy pocos de secundaria.

En términos de experiencia en eventos de esta clase, los participantes de este cuestionario

Gráfica 1. Población del cuestionario 1, número de participantes por escolaridad, sobre 100 total.



Fuente: elaboración propia a partir de Congresmun 2010.

eran más bien novatos, ya que 63 de ellos contaban en ese momento sólo 1 o 2 eventos. Mientras, aquellos con experiencia media, entre 3 y 5 eventos, fueron 21 personas. Los que se pueden categorizar como avanzados o expertos, divididos en otras cuatro subcategorías, suman entre ellas a 16 jugadores.

Gabriel López Cordero¹⁵⁸, quien comenzó a asistir a eventos de esta clase en su último año de secundaria, explica una posible razón del bajo involucramiento de estudiantes de secundaria.

¹⁵⁷ El prototipo de ambos cuestionarios se encuentran en la parte de anexos de esta tesis.

¹⁵⁸ López Cordero comenzó a asistir a MUN a los 14 años y lo continuó haciendo durante la preparatoria como actividad constante y en la universidad, donde se especializa en Relaciones Internacionales y Administración, pero ahora como organizador. Destaca que al terminar el bachillerato, y a partir de su experiencia en modelos, Gabriel fue seleccionado para participar en un programa organizado por Naciones

“De los que empezamos en secundaria muchos lo ven sólo como una manera para salir tres días de clases o quizás a algunos les interesaba la parte del debate o la investigación pero lo dejaron una vez que lo vieron y se desencantaron. Otros, los que nos seguimos desarrollando, descubrimos esto de la diplomacia como solución pacífica de las controversias y comenzamos a interesarnos en las funciones de Naciones Unidas y en la política internacional”.

Desde mi experiencia, como asesor para esta edad, encuentro que el ejercicio es más complicado y tiende a tener un menor impacto. Esto, porque a esta edad los participantes aun no tienen un espectro de conocimientos tan amplios como para aprovechar el ejercicio de manera cabal.

El segundo cuestionario se levantó también en la Ciudad de México en vísperas de SIMUN 2014 y la muestra consistió en el Comité Organizador de este evento, con 29 encuestas aplicadas a estudiantes de bachillerato que formaron parte de las mesas (ejecutores) y Secretariado (organizadores/ validadores).

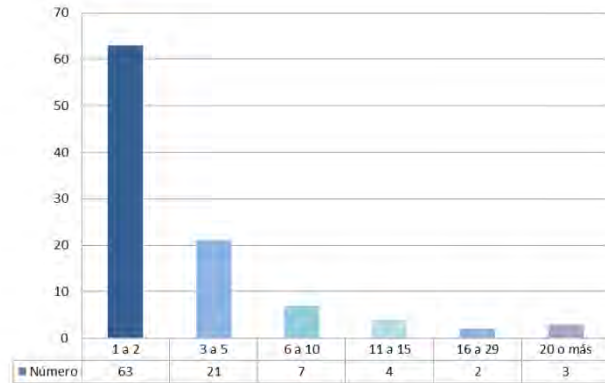
Dado que esta muestra fue más pequeña pero más sofisticada los participantes contaban con un mayor rango de experiencia. La mayor parte de ellos contaban al momento de encuestarlos entre 6 y 10 modelos seguidos muy de cerca por aquellos que tenían entre 3 y 5 eventos. Aparecen algunas pequeñas desviaciones, desde aquel que sólo tenía un evento al que sobrepasaba los 20.

De entre los 29 encuestados de este segundo grupo, 19 de ellos ya habían participado en la organización de un evento de esta clase; ocho de ellos con 1 modelo adicional como planeador, cinco habían participado 2 veces en esta categoría, tres en 3 ocasiones, dos en 6 y uno en 9; para los otros diez fue su primera ocasión.

Existen varias razones por las cuales un estudiante entra a un MUN, pero en general se pueden agrupar en cinco categorías (aunque haya motivos más específicos o concretos se puede considerar caben en alguno de estos rubros): por interés en los procesos de política nacional o internacional, por desarrollo

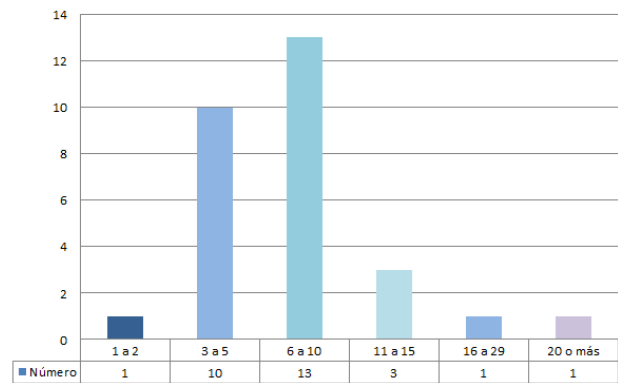
profesional, por desarrollo personal, para buscar un cambio en la sociedad o por diversión.

Gráfica 2. Población del cuestionario 1, número de estudiantes por rango de eventos asistidos, sobre 100 total.



Fuente: elaboración propia a partir de Congresmun 2010.

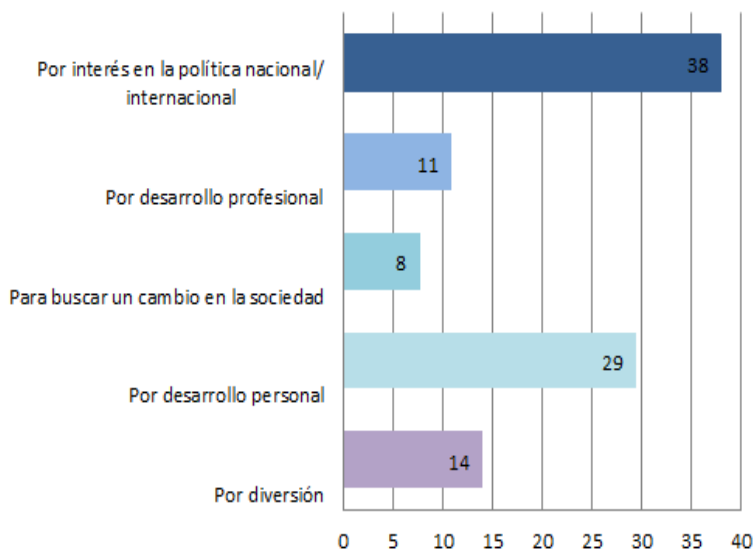
Gráfica 3. Población del cuestionario 2, número de estudiantes por rango de eventos asistidos, sobre 29 total.



Fuente: elaboración propia a partir de SIMUN 2014.

En ambos cuestionarios aplicados se repitió la misma pregunta (*Participas en un Modelo de Naciones Unidas por...*) y se pidió eligieran la más relevante aun cuando hubiera se identificaran con más de una opción.

Gráfica 4. Principal motivación para participar en un MUN, porcentaje sobre 129 respuestas, ambos cuestionarios.



Fuente: elaboración propia a partir de Congresmun 2010 y SIMUN 2015

Entre las 129 respuestas a esta cuestión, el motivo que estos jugadores más mencionaron fue por interés en la política nacional o internacional, con 38 por ciento de las respuestas, seguido por desarrollo personal con 29 por ciento. Citar diversión y desarrollo profesional, fueron tercer y cuarto lugar, respectivamente.

Por cuestiones metodológicas, esta interrogante no podía admitir más de una respuesta pero la realidad es que no se puede circunscribir a un solo motivo la razón de la participación. A través de la experiencia de Francisco "Pancho"

Mendoza¹⁵⁹ podemos encontrar que en realidad hay una amalgama de circunstancias que hacen que un estudiante se acerque a un MUN.

“Al primer modelo fui por estar con mis amigos, por diversión, porque quería conocer algo nuevo. Después sentí que no lo hacía mal y me gustó debatir, que era algo que siempre me había atraído pero nunca había hecho formalmente. Ahora estoy más convencido que desarrollo habilidades que no logro en otras actividades”.

Lo que los delegados encuentran más interesante de participar en un MUN es debatir seguido por negociar y representar una opinión diferente. Investigar queda distante y algunos mencionan otras razones sin especificar.

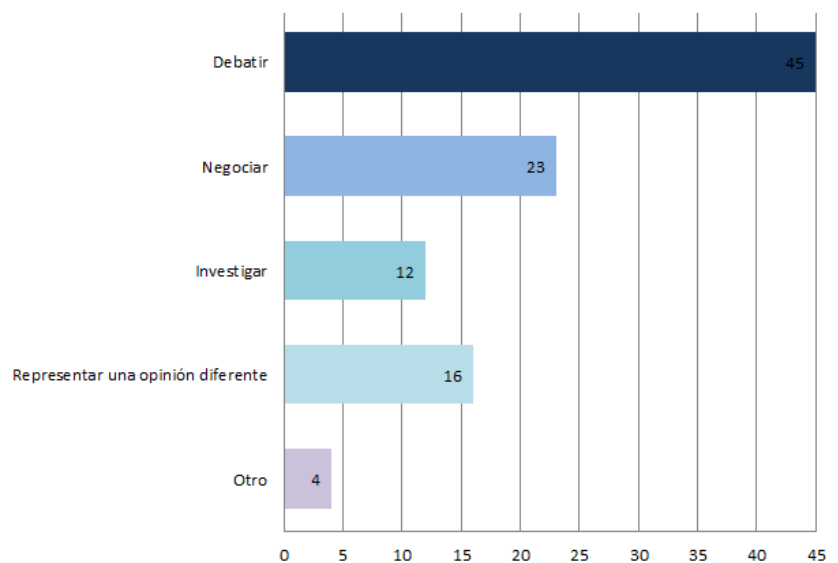
Sostengo que en su primera experiencia, los estudiantes llegan por dos razones principales: porque

es parte del contenido de una materia escolar o porque algún conocido les sugiere la actividad; sin embargo, es a partir de una segunda asistencia que encuentran una motivación más concreta o específica.

Sobre ambas encuestas cabe hacer una precisión metodológica. El tamaño de la muestra, de 139 encuestas levantadas y 129 seleccionadas, no es ni remotamente representativo de la Ciudad de México, del país o del mundo.

Sin embargo, debido a que el grupo a analizar es demasiado amplio se parte del principio del muestreo estadístico en donde se elige una pequeña parte

Gráfica 5. Lo más atractivo de participar en un MUN, porcentaje sobre 129 respuestas, ambos cuestionarios.



Fuente: elaboración propia a partir de Congresmun 2010 y SIMUN 2015

¹⁵⁹ En el momento de la entrevista, “Pancho” tenía 6 modelos de experiencia, un premio destacando su participación como delegado en una Corte Internacional de Justicia y formaba parte del comité organizador de un MUN, previo a su ingreso a la Licenciatura en Gastronomía. Entrevista realizada el 2 de abril de 2014.

del universo y sus conclusiones se traducen a generalidades¹⁶⁰. Para el caso específico de este documento, la primera encuesta cuestionó a 110 estudiantes sobre 400 participantes totales de ese evento específico y en la segunda registró a 29 de 29 organizadores del modelo en cuestión, lo cual representa al total del universo para ese evento. De todos modos su inclusión en este trabajo es para ilustrar ciertos puntos así como dar a conocer los patrones de pensamiento dentro de un grupo de jugadores y ejecutores.

4.2.1. Complemento para competencias formales

Un ejercicio que en su origen está pensado para ser un respaldo académico forzosamente tiene que dejar algo de conocimiento especializado a los estudiantes.

El hecho de estar en un ambiente donde hablan sobre temas de actualidad, representan la postura de un país y tienen que defenderla ante sus pares obliga a que haya cierto grado de estudio. Según el interés y la personalidad del participante será la profundización del conocimiento; en el mejor de los casos, es un complemento perfecto para reforzar una lección aprendida en el aula o en escritos y en el peor (y menos deseable) se adquiere algo al vuelo durante el debate.

Insisto que los ejercicios de esta clase complementan especialmente competencias formales¹⁶¹ en tres ámbitos diferentes: para ampliar el conocimiento en temas de política nacional e internacional, cómo área de experimentación para futuros profesionales y para mejorar el manejo de idiomas extranjeros.

Como ya se mencionó previamente, la razón más mencionada por la cual los encuestados participa en un MUN es por interés en la política nacional o

¹⁶⁰ Irma Larios. *Muestreo estadístico*, Departamento de Matemáticas- División de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Sonora, México, p.1, disponible en: <http://www.estadistica.mat.uson.mx/Material/elmuestreo.pdf> (25/10/2016).

¹⁶¹ Uso el término de competencias formales como concepto para englobar aquellas capacidades, habilidades, herramientas y conocimientos adquiridos bajo procedimientos académicos establecidos en el currículo de alguna institución educativa o que han sido probados con algún método pedagógico formal.

internacional (el 38 por ciento de 129 encuestados mencionaron esta razón sobre otras cuatro; ver el cuadro 4).

Un ejercicio de estos es sumamente útil para entender los sistemas políticos y la democracia. Cuando un estudiante se interesa estos temas, busca entender tanto los problemas que enfrentan los tomadores de decisiones así como el proceso que involucra llegar a una conclusión. Una aproximación teórica puede ofrecer una dimensión de entendimiento que, si se complementa con una experiencia de aproximación puede llevar a una comprensión más amplia¹⁶²

Considero que esto se explica porque, por un lado, un experimento de estos permite generar contacto directo con algo que a un participante puede interesar pero que no necesariamente encuentra cómo relacionar con su vida diaria o que no sabe cómo realizar este acercamiento, y por otro porque consideran que les aporta un espectro de cultura especializada y que añade a su formación cívica, ética y jurídica.

Dafne Escartín¹⁶³ menciona que en su caso el ingreso a estos ejercicios fue motivado por el reto intelectual que significaba participar, aun cuando siempre estuvo consciente que su vocación era otra área.

“La mayor parte de las veces ir a un Modelo significaba enterarme de temas que no sabía que existían. Uno sabe que vive en el mundo y en este país pero fue ahí cuando me di cuenta que había una cantidad de asuntos globales de los cuales no estaba enterada y que ocurrían, de países que no estaba sabía de su existencia, me dio una perspectiva mucho más amplia.

“Tener esa perspectiva más grande no sólo incrementó mi grado de cultura general pero también me hizo más consciente de un montón de cosas, de

¹⁶² Samuel Rogers, estudiante de Berlín, publicó en 2007 un estudio sobre el uso de MUN y los resultados que éstos tenían en la aproximación a la política, desarrollo de interés en otros países y manejo de lenguaje, tanto su nativo alemán como el extranjero inglés, en estudiantes de nivel medio en esa ciudad de Alemania. Él también usó una encuesta, de la cual repartió 207 cuestionarios y utilizó 166 para los resultados finales. Sus resultados tienden a ser más descriptivos respecto a los temas referidos y no trasciende hacia mayores conjeturas. *Cfr.* Samuel Rogers, *Non scholæ, sed vitæ discimus: Experiences with the Model United Nations Program, Besondere Lernleistung im Abitur, Gymnasium Sulingen, Alemania, 2007, p. 39.*

¹⁶³ Aunque estudió Medicina, Dafne comenzó a participar en Modelos de Naciones Unidas en el primer año de preparatoria. Después de su fase como delegada continuó participando como ejecutora, organizadora y asesora por tres años más hasta que la carga propia de su carrera le impidió seguir en este ambiente. Entrevista realizada el 13 de abril de 2014.

pensar que no todos somos iguales, que hay diferentes niveles, a darme cuenta de cómo está México en temas de educación o salud al hacer comparativos internacionales e incluso conocer de programas como Médicos Sin Fronteras”.

El segundo elemento que aportan los modelos al aprendizaje formal es el crear una zona de experimentación para jóvenes profesionales que no tienen manera de refrendar sus conocimientos en un campo práctico.

Aunque se puede argumentar que para los universitarios existe la posibilidad de trabajar a la par que se estudia así como el servicio social y las prácticas profesionales, los MUN ofrecen oportunidades de experiencias diferentes. Esto, porque aquellos empleados sin tener completa la universidad puede que no estén ocupados directamente en su área de estudio mientras que las prácticas profesionales están orientadas hacia alumnos de los últimos semestres y en consecuencia limitan a aquellos en los primeros años.

Un modelo da la oportunidad de sumergirse en un ambiente profesional que, aún controlado y con una serie de deficiencias implícitas en el factor de simetría o por errores en planeación, dota de un espacio de aplicación práctica para las carreras de Relaciones Internacionales, Derecho, Economía y Ciencia Política.

La mejor experiencia que puedo encontrar para ejemplificar lo anterior es la de Rebeca Ramírez¹⁶⁴, quien señala que en esta clase de eventos encontró un mundo de practicar lo que estudió y que posteriormente tuvo una gran repercusión en su vida profesional.

“Mi primer ejercicio de acercamiento donde usé algo de los MUN en la vida real fue cuando me pidieron que redactara unos párrafos sobre cómo México aplicaba una resolución de Asamblea General sobre Medio Oriente, entonces había que leer la resolución y decir las acciones emprendidas por

¹⁶⁴ Rebeca Ramírez Ocegüera estudió la licenciatura de Relaciones Internacionales y comenzó a asistir a MUNs en su tercer semestre y fue un pasatiempo que siguió haciendo hasta que terminó la carrera. Hizo su servicio social en la Secretaría de Relaciones Exteriores en el área de Asuntos Políticos y posteriormente fue contratada como analista en la misma. Fue miembro del Equipo de Consejo de Seguridad cuando México sirvió en el periodo entre 2009 y 2010. Posteriormente ocupó el cargo de Subdirectora para Asuntos Políticos y Consejo de Seguridad de la Dirección General para la Organización de las Naciones Unidas de Cancillería. Actualmente forma parte del Servicio Exterior Mexicano. Entrevista realizada el 3 de julio de 2010.

el gobierno mexicano, pero al redactar se usa exactamente el mismo lenguaje que se usa en una de estas resoluciones fingidas.

“El haber redactado un proyecto de resolución en un MUN familiariza con el lenguaje y el tipo de redacción para establecer la posición de México y señalar que se cumplió tal y tal de manera oficial. Esa fue el momento preciso donde todo lo que aprendí en la carrera y las clases se conjugó con lo que aprendí fuera de ellas para plasmarlo en un documento que se fue a Naciones Unidas”.

Durante su participación en MUNs, Ramírez representó en varias ocasiones a México y estas experiencias probaron ser de bastante utilidad para conjugar su entrenamiento académico con la práctica, aunque señala que los ambientes no son idénticos y no se puede considerar que la trayectoria se desarrollará de igual manera en una circunstancia simulada que en la realidad.

“Como delegada de México podía brincar me trabas que no puedo hacer ahora, en un modelo aprendes que no tienes carta blanca para todo, que tienes que limitarte a estándares y que no te puedes mover como deseas. En la práctica real es lo mismo sólo que con más atención a los detalles.

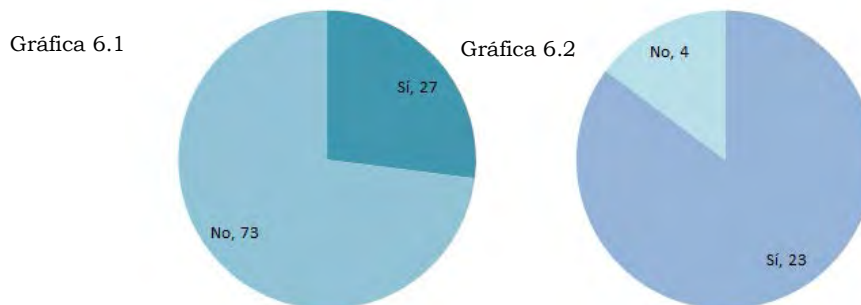
“Siendo delegada te limitas a la política exterior del país que representas pero tu tomas las decisiones sola, mientras que profesionalmente no es así porque la cadena es más larga y entonces el resultado es que yo propongo y hay otras personas quienes ayudan a complementar el proceso de decisión”.

El tercer uso está relacionado con habilidades de lenguaje. Los MUN se pueden desarrollar en cualquier idioma y son una dinámica donde impera su uso, tanto hablado como escrito, por lo que ofrecen una excelente oportunidad para practicar estos talentos de manera más fluida y continua que en una lección en un aula.

En México, además de español es muy común que las discusiones se hagan en inglés, aunque no es inusual se realicen ejercicios en francés y alemán (es posible que se hagan en otros idiomas menos comunes pero son más bien una excepción que una norma).

En el primer cuestionario, 27 de los participantes reconocen haber debatido en algún idioma extranjero. De éstos, 23 afirman que haberlo hecho mejoró sus capacidades en dicho idioma mientras que 4 dicen no hubo cambios.

Gráfica 6.1. Participantes en la primera encuesta que han debatido en un idioma extranjero, sobre 100 total; gráfica 6.2. Sobre aquellos que han debatido en otro idioma, número de participantes que luego de la experiencia reconocen mejoró su dominio de dicha lengua extranjera.



Fuente: elaboración propia a partir de Congresmun 2010

Para aquellos que debaten en un idioma que no es el propio hay retos especiales, ya que además de las dificultades propias que conllevan estas discusiones también está el manejo de un lenguaje extranjero a un nivel avanzado- experto y con conocimiento de vocabulario especializado. Sin embargo, aquellos que lo experimentan reconocen que hay una especie de valor agregado al tener que usar aún más recursos de los normales para poder abordar la situación.

Adrián Villa¹⁶⁵ detalla la experiencia para un estudiante de bachillerato que recibe clases de inglés de manera institucional de la siguiente manera.

“Ya no es en tu lengua natal y eso lo hace una experiencia nueva y más padre. Es un poco más complicado porque no te desarrollas igual, hay palabras que son nuevas a la hora de expresarse porque no son de conversación regular pero eso también permite mejorar el vocabulario y también está la parte de estudiar en ese idioma y revisar documentos más específicos. En los dos o tres días que dura el modelo te acostumbras a pensar en inglés y ya no lo haces en español”.

¹⁶⁵ En el momento de la entrevista, este joven contaba 16 años y estudiaba primer año del bachillerato. El día de la entrevista, el 31 de marzo de 2014, preparaba su tercer evento discutiendo en inglés. Una vez que hubo pasado este evento, Adrián fue reconocido con un premio que lo acreditó por su destacada participación.

Por su parte, Elena Megchún¹⁶⁶ señala que la experiencia entre debatir en español y hacerlo en inglés puede ser sustancialmente diferente pero no por eso menos enriquecedora.

“Durante los debates a los estudiantes puede darles inseguridad no dominar el idioma porque una cosa es el desarrollo de ideas pero al momento de proyectarlas hacia el exterior, en una lengua que no es la tuya, se complica porque pueden decir una cosa que no querían o en el momento de escribir se pueden perder oportunidades si no hay un manejo adecuado.

“El ir a un comité en inglés, por sí solo, no mejora las capacidades lingüísticas porque evidentemente eso requiere desarrollar otro tipo de conocimientos pero sí ayuda a superar ciertos miedos. Tener un medio de práctica que usualmente no existe da facilidad de expresión y oratoria así como a alcanzar cierto nivel de excelencia porque está la familiarización con un grado técnico y especializado”.

Según la experiencia de Janina Márquez, “estos eventos funcionan como una herramienta paralela a la formación académica obtenida en las aulas, pues además de lidiar con temas y problemáticas que aquejan al mundo actualmente, ayudan a mejorar las técnicas de investigación, la revisión de fuentes de información, la selección de los datos que serán útiles para el momento de debatir, así como la presentación y redacción de los documentos necesarios; de igual manera sirven para perfeccionar las habilidades para negociar, debatir, escuchar, persuadir y lograr acuerdos”¹⁶⁷.

Quiero enfatizar que por buenas sean las experiencias que se obtengan a nivel personal en un MUN, las habilidades que en él se adquieran por sí solas no

¹⁶⁶ Durante la preparatoria, Elena estuvo un año como estudiante de intercambio en Millersburgh, Pennsylvania, lo cual le ayudó a perfeccionar su nivel de inglés a usuario especializado no nativo. Empezó a hacer MUNs en la universidad donde estudió Relaciones Internacionales, al mismo tiempo de su formación académica continuó paralelamente en esta actividad realizando papeles de delegada, asesora de su grupo y organizadora, especialmente en MONUUNAM donde participó en al menos tres ediciones. Su desempeño profesional es en la función pública como parte del equipo de José Antonio Meade en diferentes secretarías de Estado. Entrevista realizada el 3 de julio de 2010.

¹⁶⁷ Janina Márquez, *Los Escenarios de Simulación de Organismos Internacionales como Herramienta de Apoyo en la Enseñanza de las Relaciones Internacionales: el Modelo de la Organización de los Estados Americanos 2012-2013*, Informe de Prácticas Profesionales para Obtener el Título de Licenciatura en Relaciones Internacionales. FCPyS- UNAM, 2014, México, p. 63.

serán suficientes para reemplazar los procedimientos académicos. Sin embargo, como ya se mostró, conjugarlos con una estructura escolar puede dar grandes rendimientos para quienes se involucran.

Para esto, el papel del asesor como educador resulta crucial. Rubén Moreno explica que debido a que una persona que realiza esta tarea tiene más experiencia y conocimiento, lo cual permite mediar en el proceso y transmitir los diferentes puntos de vista que convergen en un evento de estos¹⁶⁸.

“El rol del asesor resulta relevante porque, si bien un delegado puede participar sin él, enriquece considerablemente ese proceso de aprendizaje para el estudiante porque le aporta conocimiento y experiencias previas, permite que haya un seguimiento en su desempeño y realiza una crítica amigable a cómo esté evolucionando, cumple el rol de un consejero, de una persona de confianza a la cual acudir. Permite tener una base en la cual estar confiando, en la cual estar cayendo.

“Un MUN puede ser exitoso sin tener un asesor pero eso depende más de la combinación de talento que existe en ese determinado conjunto. Lo que un faculty permite es potenciar talentos que quizás no se identificaban a sí mismos: muchas veces entre los compañeros de una generación no ven cierto talento pero una persona con más experiencia, al momento de dar apoyo aprovecha eso que quizás no se había visto. También permite que el éxito de un año se replique en el siguiente por ser el punto de transferencia: se asegura que lo que se hizo bien se repita, que los éxitos de las generaciones pasadas ayuden a subir escalones porque él o ella saben qué ya se hizo, qué puede volverse a experimentar y en dónde hay innovaciones porque sabe qué es realmente nuevo”.

¹⁶⁸ Rubén Moreno comenzó a hacer MUN en su preparatoria, el Tecnológico de Monterrey, y estudió Relaciones Internacionales ahí mismo. Con 16 años de experiencia en simulaciones, calcula que ha estado en alrededor de 45. Su trayectoria se centró más como organizador que como delegado y a consecuencia de esto tuvo la oportunidad de participar en eventos en Houston y Nueva York, Estados Unidos, así como en Londres, Reino Unido. Después estudió una maestría en Derecho Internacional y lleva nueve años dedicados a la docencia, la mayoría de ellos en los proyectos MUN del ITESM tanto en Ciudad de México como Irapuato; actualmente integra parte de un grupo de profesores que emite recomendaciones y genera contenido para impulsar mejores prácticas. Entrevista realizada el 6 de octubre de 2016.

4.2.2. Desarrollo de otras habilidades

Actualmente, muchas de las competencias necesarias para que un joven recién egresado de la educación formal se inserte exitosamente en el mercado laboral no se adquieren en las aulas.

Además de la instrucción académica para poder lograr una transición satisfactoria de la escuela (que es un ambiente sumamente controlado y que tiene un alto umbral de permisibilidad) al mundo laboral (que tiene un mayor grado de incertidumbre y muchas posibilidades de desilusión) es necesario se desarrollen habilidades socioemocionales como autocontrol, habilidad para trabajo en equipo, principios de comunicación, puntualidad y tolerancia a la frustración.

La carencia de estas capacidades conlleva no sólo al mal desempeño laboral y la baja productividad, sino que también provoca alta rotación, largas curvas de aprendizaje, complicaciones en la adaptación a un nuevo trabajo y costos en el desarrollo de recursos humanos.

La evidencia muestra que cuando se consulta a empleadores sobre las principales carencias de esta clase es común que la contestación sea que los empleados no tienen la capacidad de dar respuestas precisas frente a preguntas concretas, no identifican problemáticas o cuando lo hacen no pueden explicar con claridad sus dilemas, no saben seguir instrucciones, carecen de iniciativa y no pueden establecer lazos de comunicación efectivos con sus pares¹⁶⁹.

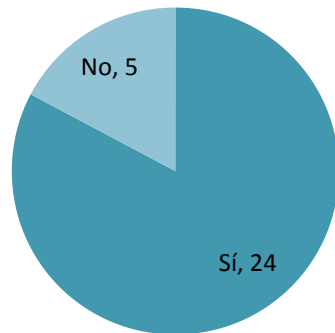
Si bien es en la escuela donde se pueden y deberían adquirir estas habilidades, lo cierto es que en México no hay una integración eficiente del sistema educativo formal con programas orientados a competencias¹⁷⁰.

Entonces, es aquí donde los programas extracurriculares entran a suplir una carencia, y especialmente aquellos que están diseñados con un propósito dual resultan una aportación considerable para la formación del estudiante.

¹⁶⁹ Marina Bassi, Matías Busso, *et al*, *Desconectados. Habilidad, educación y empleo en América Latina*, BID Educación, Washington, 2012, pp. 153-155.

¹⁷⁰ Ulises Díaz, *Fallan en lo emocional*, Reforma- Negocios, martes 13 de mayo de 2014, p.7.

Gráfica 7. Cuando se pregunta a los participantes del segundo cuestionario si el conocimiento académico formal que adquieren en la escuela lo replican cuando participan en un MUN la gran mayoría respondió positivamente. Número de respuestas entre el total.



Fuente: elaboración propia a partir de SIMUN 2014.

En ese tenor, los participantes señalan que un MUN permite adquirir y desarrollar este tipo de habilidades y conocimientos e incluso, muchos de los participantes señalan que esta experiencia puede llegar a ser más rica que el aprendizaje académico.

Mauro Solís¹⁷¹, participante atípico en los MUN porque su orientación académica se inclinó desde bachillerato a las ciencias duras, comprobó la utilidad de tener una formación multidisciplinaria ya que considera que cuando presentó una candidatura para entrar a un programa de becarios en la iniciativa privada fueron las habilidades adquiridas en los modelos lo que le dieron una ventaja sobre sus pares.

“No me habrían contratado en P&G si no hubiera ido a MUNs. Mi nivel de inglés subió muchísimo, mi nivel de conversación mejoró porque adquirí la habilidad de hablar de temas variados y porque me dio una perspectiva global y regional de la situación que me ayudó desde un punto de vista aplicado a la ingeniería a planear costos y tiempos así como a conciliar los conocimientos que tengo con la capacidad de proyectarlos y presentarlos.

“Si bien en cómo resolver problemas de matemáticas evidentemente mi método de aprehensión no cambió, en otra clase de problemas, como resolución de conflictos, lidiar con la gente, negociar y pedir cosas a la gente con la que colaboras, si hubo un cambio en mi método de razonar”.

¹⁷¹ Mauro Solís asistió a este tipo de eventos por cinco años, tres de preparatoria y dos de universidad, aunque durante su formación profesional lo hizo más por pasatiempo, de manera mucho más esporádica. Mientras estudiaba Ingeniería Mecánica, entró al programa de entrenamiento de Procter and Gamble, y luego de su graduación fue contratado de tiempo completo como Project manager para temas de agua; por sus funciones ha colaborado en varios procesos de desarrollo de innovación y patentes. Entrevista realizada en marzo de 2014.

Además de las habilidades socioemocionales participar en un MUN refuerza, en la mayor parte de los casos, la autoestima de los participantes. Esto, porque los sitúa en una condición donde tienen que enfrentarse a sí mismos, donde hay un ambiente de cierta competencia con los compañeros delegados que les permite compararse y analizar qué áreas necesitan pulir, les enseña que pueden superar obstáculos y resolver problemas que salen de su marco cotidiano y cuando completan la experiencia les da una sensación de que llevaron a buen término una empresa. Andrea Gónzaga¹⁷² explica su experiencia al respecto.

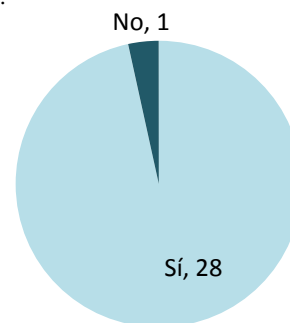
“En mi primer modelo, donde no tenía idea que iba a pasar, me tocó compartir el foro con personas que iban muy bien preparados, la mayoría de ellos universitarios, y ver cómo ellos sabían tanto y tenían tanta seguridad me sirvió como motivación para superarme e intentar alcanzar ese nivel”.

Esta opinión es compartida por los estudiantes encuestados, dado que cuando se les preguntó a los participantes del segundo cuestionario si participar en un MUN había cambiado la percepción de su persona, en confianza, seguridad o autoestima, casi todos respondieron de manera efectiva.

Para aquellos estudiantes que evolucionan de delegados hacia la organización de un MUN tienen una experiencia adicional, completamente diferente a quienes sólo participan como delegados.

Aunque no todos los que se involucran con esta actividad tienen la posibilidad de participar en un comité organizador, porque no tienen la ocasión

Gráfica 8. Número de estudiantes que respondieron si había, o no, mejorado la percepción sobre sí mismos, en áreas de confianza, seguridad o autoestima, a partir de participar en Modelos de Naciones Unidas. Segunda encuesta, número de respuestas entre el total.



Fuente: elaboración propia a partir de SIMUN 2014.

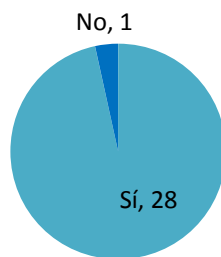
¹⁷² Andrea Gónzaga estudia Relaciones Internacionales en la Universidad de las Américas, campus Ciudad de México. Además de asistir a Modelos de Naciones Unidas, es voluntaria para EducationUSA, un programa de educación del Departamento de Estados Unidos, y de Motiva, un movimiento que busca involucrar más a la población en los procesos políticos. Entrevista realizada en marzo de 2014.

de hacerlo o porque no les interesa, esta continuación de las actividades permite adquirir una serie de habilidades adicionales que no se experimentan debatiendo.

Como delegado, un MUN requiere un cierto esfuerzo de preparación previa y es en la ejecución donde se conjuntan todos los conocimientos y habilidades requeridas para participar en la simulación. En contraste, para quien participa en la organización, hay un gran compromiso previo al evento, dado que una planeación tarda como mínimo 3 meses y requiere mucho más trabajo; incluso hay ciertas ocasiones, en ciertos puestos y áreas de responsabilidad donde si la labor de preparación se hizo adecuadamente, es más bien poco lo que el individuo tiene que hacer durante el evento.

Si debatir da al participante la oportunidad de estar en un microlaboratorio en procesos de toma de decisión, negociación y presentación de proyectos, para quien está en la organización la experiencia trasciende de la simulación y se acerca más a la práctica y al mundo real; por un lado las tareas asignadas siguen inmersas en una en realidad controlada que es más permisible y flexible que otros ambientes pero por otro se requiere llegar a resultados reales para los objetivos delimitados.

Gráfica 9. Número de participantes que señalan haber, o no, aprendido una habilidad o capacidad nueva durante el proceso de organización de SIMUN.



Fuente: elaboración propia a partir de SIMUN 2014.

Al preguntar a los 29 estudiantes que formaron la muestra del segundo cuestionario, quienes específicamente participaban como ejecutores, organizadores y validadores de un MUN, si consideraban que durante el proceso de organización habían adquirido alguna habilidad o capacidad nueva, sólo uno contestó que no había adquirido ningún conocimiento nuevo.

Denise Galicia¹⁷³, además de su trayectoria como delegada fue parte del comité organizador de MONUUNAM durante cuatro ediciones, del 2008 al 2011, y

¹⁷³ Denise empezó a participar en Modelos desde sus primeros semestres de la licenciatura en Relaciones Internacionales y continuó en el trayecto ideal para un estudiante que participa en estos eventos: delegado, asesor, organizador. Además de haber sido responsable titular de la Delegación de MUN de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM participó en MONUUNAM 2008 como mesa en la Liga de los Estados Árabes, en 2009 fue Coordinadora de Logística, en 2010 Coordinadora de Patrocinios y en 2011

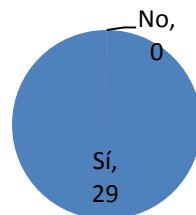
señala que la experiencia sirvió especialmente para reforzar el conocimiento que adquirió durante la licenciatura.

“Lo que aprendes en un debate de un MUN sirve también en el área de organización y logística. Para poder obtener más recursos necesitas poder dialogar con las personas que son capaces de dártelos y establecer comunicación para convencerlos que ellos ganan algo al otorgártelos y no sólo te están haciendo un favor.

“En la carrera la consigna es que tienes un punto al que llegar y puedes explicarlo teóricamente. Pero a veces nos perdemos en cómo lograrlo en realidad y participar en la organización de un MUN da la oportunidad de crear un camino a seguir para llegar a ese resultado, es necesario aterrizar, generar un mapa mental y adquirir la experiencia para tener más claro cómo desarrollar un proyecto de esta magnitud tan compleja”.

De igual modo, existe la percepción que, estar involucrado en la organización de un modelo dejará alguna buena repercusión a futuro, más allá de una experiencia positiva.

Gráfica 10. Todos los participantes en la segunda encuesta están convencidos que participar en la organización de un MUN les dejará algún beneficio posterior.



Fuente: elaboración propia a partir de SIMUN 2014.

José Carlos Villa¹⁷⁴, quien fungió como Secretario de Logística para SIMUN 2014, percibió la experiencia como un catalizador que le permitió no sólo ganar experiencia sino también confirmar una vocación.

“Durante este proceso he desarrollado capacidades que no conocía, yo quiero estudiar administración y trabajando aquí he tenido una experiencia que jamás había ocurrido, como el poder trabajar con personas de

Secretaría Operativa. Al egresar laboró en la Secretaría de Relaciones Exteriores y en la Secretaría de Economía. Entrevista realizada el 3 de julio de 2010.

¹⁷⁴ Cuando fue estudiante del último año de preparatoria, Villa fungió como Secretario de Logística del modelo mencionado, donde tuvo a su cargo la coordinación de alrededor de 15 personas. Por su eficiencia y destacada participación recibió un reconocimiento como “Mejor Secretario” al finalizar este evento. Al egresar de bachillerato entró a la Licenciatura en Administración y Mercadotecnia de la Universidad Panamericana. Entrevista realizada en marzo de 2014.

diferentes lugares y tener a mi cargo un equipo me ha permitido aprender cosas que no se pueden adquirir en un libro.

“(Organizar un MUN) Realmente no es tan sencillo como se ve el trabajo. Se podría pensar que es algo que no toma tanto tiempo pero en realidad requiere más esfuerzo del que parece, es un proceso muy largo y que requiere la suma de muchas personas”.

Como educador, encuentro que colocar a un estudiante en esta posición puede acelerar su grado de madurez, su capacidad de respuesta a situaciones inesperadas y su sentido de responsabilidad. A diferencia de la escuela, en donde las consecuencias de sus actos se materializan en algún tipo de control escolar intangible (usualmente en forma de calificación) en la planeación de un evento un acierto o una falla se perciben de inmediato y la percepción de logro o fracaso impacta en su personalidad.

Participar en un Modelo de Naciones Unidas puede ser una experiencia de unos cuantos días, una temporada de meses o de hacerlo por varios años pero lo cierto es que estar presente en esta clase de ejercicios deja una colección de recuerdos, anécdotas, destrezas y ensayos que seguramente serán aprovechados.

4.2.3. Aportaciones a la Cultura de Paz

La culminación de la experiencia de participar en un MUN no está en las habilidades formales y académicas aprendidas ni el desarrollo de competencias paralelas. Lo que más vale, luego de estar una serie de días procesando información, defendiendo ideas propias, pactando y llegando a consensos, es la percepción que las acciones y decisiones que cada uno emprende tienen consecuencias.

Al respecto, Ban Ki Moon, secretario general de la ONU entre 2007 y 2017, explicó durante la inauguración del Modelo de Naciones Unidas Global

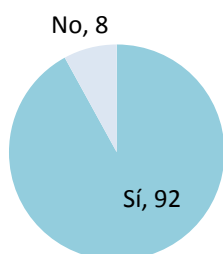
Classrooms Internacional 2008 lo que debería implicar para un participante estar en un evento de estos¹⁷⁵:

“Están aquí para ponerse en los zapatos de embajadores ante Naciones Unidas: para preparar resoluciones, para diseñar estrategias, para negociar tanto con sus aliados como con sus adversarios. Su objetivo debe ser resolver un conflicto, lidiar con un desastre natural o acercar a sus naciones en un problema como el cambio climático. Puede que estén adoptando un rol pero también se están preparando para la vida. Están actuando como ciudadanos globales”.

Después de estar en un evento de esta clase hay cierto sentimiento de empoderamiento en los estudiantes. Independientemente de qué tantos resultados se hayan logrado en el ejercicio de simulación o no (puesto que así como se puede lograr un consenso y desarrollar una propuesta de resolución que tentativamente resuelve un problema, puede que no se logre la suficiente empatía y no haya nada que mostrar) en la mayoría de los participantes queda una sensación de cumplimiento y apropiamiento de las circunstancias.

Desde mi experiencia, considero que el que un joven estudiante pueda personificar a un tomador de decisiones y diseñe un esquema político que tendría impacto en las vidas de otros genera la expectativa de que en esta ocasión está participando en una simulación pero en algún punto en el futuro puede hacerlo en una circunstancia real.

Gráfica 10. Número de estudiantes que dijeron que participar en un MUN cambia la manera en la que perciben los problemas.



Fuente: elaboración propia a partir de SIMUN 2014.

Así, estar en un MUN cambia la manera en la que la mayor parte de los participantes percibe los problemas, además que se adquiere una visión multidisciplinaria puesto que para poder participar es necesario ampliar la manera en la que se aprehende la realidad.

¹⁷⁵ Dawn L. McCall (coord.), *The UN Model Experience*, Departamento de Estado de Estados Unidos, volumen 16, número 2, septiembre de 2012, Estados Unidos, p. 2, disponible en: http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-english/EJ20120822_ModelUN_DGW_English.pdf (06/10/2016).

Yaneli Gutiérrez¹⁷⁶ tiene una personalidad más bien mediadora, que lejos de buscar el reflector de inmediato busca analizar las posiciones de todos los involucrados en un debate, y es precisamente esta capacidad de apreciación bajo la cual hace la siguiente observación:

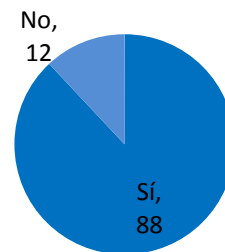
“Un MUN te cambia la visión de cómo las personas se comportan en ciertos ambientes. El cómo los delegados enfrentan las situaciones, cómo se comportan con sus pares, es un ambiente donde pueden desarrollar lazos muy fuertes o ser denigrantes y despectivos. Notar cómo se comportan las personas en este ambiente es notar cómo se porta la sociedad internacional.

“Al participar aprendes que no siempre tienes la razón, a pedir y a ceder, a tratar con personas con las que quizás no tratarías en otro ámbito, a hablarle a personas que no están en tu círculo común, a que no siempre puedes ganar pero que tienes que defender tu posición”.

De manera similar, participar en un juego de rol cambia el método en el que los estudiantes resuelven los problemas. Esto, porque el ejercicio requiere dar respuestas concretas a un problema específico en un marco de tiempo limitado y con un margen de recursos específicos.

La experiencia puede trasladarse a muchos niveles, en contextos diferentes. Beth Milton documenta que en la Embajada de Estados Unidos en Israel se utilizan los MUN como una herramienta para promoción de la paz¹⁷⁷.

Gráfico 11. Número de estudiantes que dijeron que participar en un MUN cambia la manera en la que resuelven los problemas.



Fuente: elaboración propia a partir de SIMUN 2014.

¹⁷⁶ Yaneli Gutiérrez, egresada de Relaciones Internacionales de la UNAM, participó en más de 15 eventos de esta clase, tanto como delegada como ejecutora. En la entrevista para esta tesis señala que los eventos le ayudaron a confrontar algunos temores, como hablar en público o socializar en un nivel diferente al cotidiano. Considera que estos eventos deben tomarse con más ligereza, enfocando más en el aspecto lúdico. Luego de la licenciatura se desarrolló en la iniciativa privada. Entrevista realizada en julio de 2010.

¹⁷⁷ Dawn L. McCall, *op. cit.*, p. 13.

“Lo usamos en Israel. Tenemos a niños palestinos que pretenden ser israelíes y a niños israelíes que adoptan la postura de los palestinos y es entonces cuando entienden los puntos y argumentos del otro lado”.

Una aportación sustancial que dejan los MUN es el entendimiento de cómo trabaja la ONU, los ideales de la institución y las aportaciones que hace a la vida cotidiana.

A partir de su involucramiento en eventos de esta clase, Gabriel López Cordero fue becario de un programa respaldado por Naciones Unidas para debatir con otros jóvenes de América Latina sobre temas de derechos humanos y ampliación del acceso a educación, salud y bienestar durante su último año de bachillerato. Sobre la experiencia reflexiona que hay un antes y un después del acercamiento mediante un evento de simulación y un después en la práctica real.

“Normalmente no se piensa en Naciones Unidas como un órgano que tiene injerencia en la vida de tanta gente y cuando entras a MUNs te das cuenta que esta institución hace mucho por mucha gente. En la Ciudad de México, aun con la cantidad de personas que viven en ella, la figura de la ONU no es tan relevante porque la organización no ha entrado a México como sí lo ha hecho en países que están en conflicto y no existe esta percepción de lo que pasa en la vida real.

“Dado que para México el contexto internacional no es prioritario porque la agenda internacional no es tan relevante, la ONU no tiene tanta visibilidad puesto que las acciones que hace la institución aquí son más de desarrollo y sustentabilidad y no de solución de conflictos directos”.

Durante la universidad este joven participó en el programa Enlace Rural, un proyecto de servicio social generado en su universidad para impulsar el desarrollo social, económico y educativo en las 200 comunidades más marginadas del País. Cuando se le cuestionó si considera que tener un acercamiento a los problemas sociales mediante debates conlleva a adoptar una actitud proactiva respondió:

“Hay una correlación, no fuerte, pero sí existe. No hay causalidad de uno primero y el otro después pero sí correlación porque muchos delegados no siempre se dan cuenta que lo que debaten y si fueran reales sus decisiones

tendrían un impacto para muchas personas en el mundo. Es muy fácil ir a debatir pero es otra completamente distinta involucrarse para un verdadero cambio”.

Insisto en que para la Cultura de la Paz, que promueve un cambio en actitudes, patrones de comportamiento y cambio en la manera en la que se resuelve un conflicto, no hay mejor herramienta que una simulación que permita poner en práctica los procesos de toma de decisiones y la comprobación de resultados. En consecuencia, un Modelo de Naciones Unidas es una herramienta crucial que cualquier educador interesado en la materia puede poner en práctica para la enseñanza de las lecciones requeridas para lograr este objetivo.

Vania Guerrero¹⁷⁸, que fue delegada y organizadora durante sus tiempos de estudiante y actualmente es profesora de la materia para jóvenes de bachillerato, da un ejemplo de este proceso de involucramiento y apropiación de los problemas y el consecuente cambio de visión.

“Después de un MUN los participantes no necesariamente siguen viendo las cosas de manera local, aunque a lo mejor no logren dimensionar o solucionar los problemas de manera de inmediata o crear soluciones que realmente puedan funcionar en circunstancias diferentes a las suyas, sí les da la posibilidad de examinar lo que ocurre en otros lugares y compararlo con lo que viven en su núcleo muy cercano”

“Hace poco con mis alumnas platicaba sobre el caso de Malala¹⁷⁹, y ellas decían que no podían entender cómo es que a alguien le podían prohibir estudiar, así que fue necesario recordarles que ellas como estudiantes en una escuela sólo para niñas también restringe su convivencia con los

¹⁷⁸ Durante tres años de preparatoria y algunos más en la licenciatura en Relaciones Internacionales, Vania asistió a modelos como delegada, para luego convertirse en organizadora y profesora, primero en la delegación de la FCPyS, luego en la Escuela Tomás Alva Edison y en la Universidad Panamericana Preparatoria Femenina, con lo cual sumó más de 60 eventos. Luego de la universidad trabajó tanto en la iniciativa privada como para Gobierno. Actualmente se desempeña en la Comisión Federal de Telecomunicaciones. Entrevista realizada en marzo de 2014.

¹⁷⁹ Malala Yuzafai es una joven pakistaní que bajo el régimen Talibán en Pakistán tenía prohibido recibir educación formal en una escuela. A los 13 años escribía como corresponsal para la BBC donde explicaba su vida bajo este tipo de dominio, y a consecuencia de ello fue balaceada en cara y cuello. Luego de su recuperación comenzó una campaña más seria de activismo sobre derechos de la infancia y derecho a la educación. Fue ganadora del Premio Nobel de la Paz de 2014. Más información en <http://malala.org>.

hombres. Llega un punto en el que hacen una comparación de su realidad con la de los otros”.

Lo anterior también se puede ejemplificar con Global Classrooms, que es una iniciativa creada por la Asociación de las Naciones Unidas de Estados Unidos (UNA-USA por sus siglas en inglés) que utiliza los MUN como método para interesar a los jóvenes en los principios de cooperación internacional. A través del conocimiento de la ONU, el programa se interesa por conjuntar principios educativos y de habilidades socioemocionales con la creación de una comunidad más pacífica. Sus programas se orientan hacia jóvenes de todos los estratos sociales, al promover una democratización del ejercicio.

Como parte de su misión, esta asociación reconoce que Global Classrooms desarrolla un punto de vista de compromiso para desarrollar un futuro positivo, así como entender los retos necesarios para lograrlo, identificar estrategias locales, nacionales internacionales para el desarrollo comunitario, lograr articular intereses grupales en asuntos como calentamiento global, derechos humanos y desarrollo sustentable, involucrarse en patrones de pensamiento crítico y aprender a respetar el punto de vista del otro cuando interactúan con alguien que es diferente a ellos¹⁸⁰.

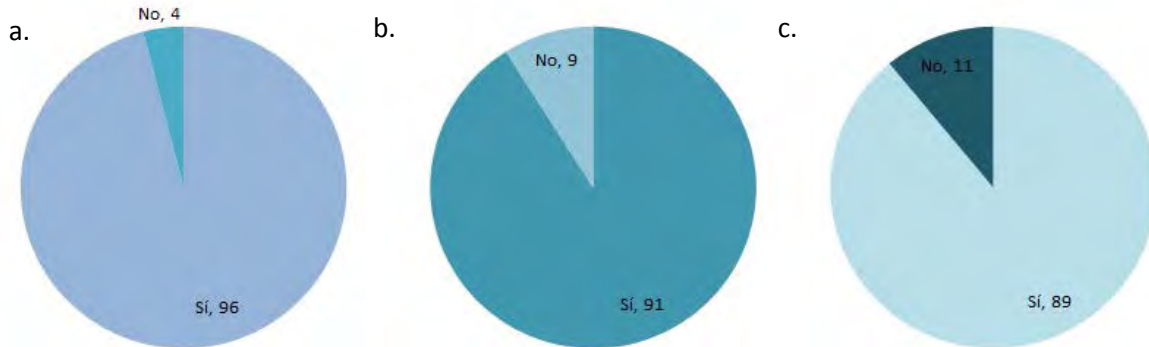
Al respecto de este programa, quiero dar mi experiencia personal. Formé parte del comité organizador para este evento en sus ediciones de Ciudad de México 2007 y 2008 y para Houston 2008. Puedo decir que una de las ventajas que tiene el programa es la democratización que tiene sobre los MUN, dado que uno de sus principales enfoques aquel entonces era acercar la cultura de Naciones Unidas a estudiantes de recursos limitados.

Como consecuencia de esto, el MUN creaba condiciones de igualdad que permitían que estudiantes de escuelas públicas convivieran con aquellos de instituciones privadas y esto lograba cambiar el panorama que tenían sobre el otro, puesto que les permitían apreciar que las diferencias que ellos consideraban abismales eran más bien escasas.

¹⁸⁰ *About the Global Classrooms Program*, UNA-USA, Chicago, 2010, p. 4, disponible en: <http://cis.uchicago.edu/oldsite/sites/cis.uchicago.edu/files/resources/iec2010-global-classrooms-model-un-mission.pdf> (06/10/2016).

Un MUN bien planeado y ejecutado tiene un impacto duradero en los participantes. Cuando se consultó a los estudiantes del primer cuestionario si consideraban que participar en un Modelo de Naciones Unidas puede propiciar un cambio significativo en su vida, su comunidad y su país, la respuesta fue positiva en su mayoría.

Gráficos 12a, 12b y 12c. Número de estudiantes de la primera encuesta que dijeron que participar en un MUN puede propiciar un cambio significativo en (a) su vida, (b) su comunidad, (c) su país.



Fuente: elaboración propia a partir de Congresmun 2010

Jimena Montalvo¹⁸¹ reconoce que participar en MUN es una experiencia muy diferente según de la perspectiva que se aborde. Como participante/delegado, la labor está concentrada en tres días que puede o no conducir a un desenlace satisfactorio. Como parte del equipo organizador, actividad que reconoce disfruta más, el aprendizaje es mayor y hay una serie de ventajas adicionales, como conocer a personas con mentalidades similares lo cual crea un vínculo más fuerte. Aun así, reconoce que la experiencia sí cambia la perspectiva de un participante.

“De repente te topas con tópicos que no sabías que eran un problema, con países que no sabías que existían; fomentan una participación de los jóvenes en la política. Al final del día, influyen en la visión que tienen los jóvenes de lo que pasa en la cotidianidad, no sólo en su país. Te ayuda a además entender lo que puede pasar a futuro.

¹⁸¹ Jimena Montalvo, participante de más de 10 MUN, destacó más como organizadora que como delegada. Además de su participación en el debate, durante el bachillerato formó parte del comité organizador de SIMUN dos veces, cuando fungió como presidente y recibió un reconocimiento por su destacada participación, y una adicional durante su primer año en la licenciatura en Relaciones Internacionales, como subcoordinadora del evento general. Entrevista realizada en noviembre de 2016.

“Los modelos me hicieron un poco más consciente porque me informé más y eso me generó un panorama más amplio”.

Desde mi punto de vista, un MUN crea un espacio de conciencia. Esto significa colocar a varios individuos en un ambiente que les exige resolver de manera conjunta un problema con creatividad y no mediante la imposición en un ambiente diseñado para fortalecer la cooperación; el resultado es que se generan ideas colectivas que a corto, mediano y largo plazo pueden transformar su sociedad.

4.3 Obstáculos y limitaciones del ejercicio

Aunque la evidencia muestra que cuando se les da la oportunidad de participar en un MUN la mayor parte de los estudiantes responden positivamente tanto a los retos que se les presentan como los resultados que de ello obtienen, sería iluso pretender que esta es una actividad que tiene efectos para toda la población o genera el mismo interés.

Basta con ver en ambos cuestionarios que hay un pequeño porcentaje que duda de los beneficios de participar en esta actividad. Aun cuando las respuestas negativas no representen más del 10 por ciento de la muestra poblacional, las reticencias existen.

Incluso, los mismos participantes creyentes de las ventajas que generan los Modelos de Naciones Unidas señalan críticas severas y puntos que consideran se pueden mejorar.

La primera barrera que aparece es que este tipo de actividades no atrae a cualquier persona, por el tipo de involucramiento que requiere así como el compromiso que exige para sus participantes. Vania Guerrero explica cómo a partir de la primera experiencia es que se define la actitud que se tendrá ante el ejercicio.

“Hay dos clases de personas, los que aman los modelos y los que los odian. Hay estudiantes que no se involucran porque no les llama la atención

y con ellos ni siquiera hay puerta de entrada. Para los que entran y no les agradan tiene que ver con que no logran engancharse con algún tema; si la primera experiencia no es lo suficientemente agradable se van, no lo intentan una segunda vez.

“Hay gente a la que le gusta involucrarse y adoptar un papel y el resto de las actividades pero no todos lo disfrutan al principio porque no encuentran cómo apropiarlo. El chiste es hacer algo que aterricen todos, que les interese cotidianamente y logren acomodarse porque de otra manera no logran identificarse con su vida diaria”.

Un segundo señalamiento que existe es que, sin importar lo arduo de la preparación, lo especializado del debate o lo interesante de las conclusiones obtenidas, es que pocas veces llega a haber una trascendencia más allá de la experiencia lograda. Andrea Gónzaga señala que llega un momento en el cual el evento no pasa de la simulación y pareciera que todo el esfuerzo que se hace queda estéril puesto que las conclusiones obtenidas se quedan en un cajón.

“Si pudiera cambiar algo buscaría intentar lograr que tuvieran más trascendencia los acuerdos a los que se llegan, que todas las resoluciones que se crean pudieran llegar un poco más allá y no se quedaran solamente en un juego”.

Desde mi punto de vista, sobre la apreciación anterior, considero que es correcto que la primera aproximación a los MUN tiene que ser lo más amigable posible, para que el estudiante repita. De otra manera, se repite la percepción que el ejercicio no pasa de ser un juego.

También, Gabriela Aréizaga¹⁸² señala que como espacio de descubrimiento y experimentación, sea a nivel bachillerato o profesional, hay pocos laboratorios disponibles para vivir experiencias como las que ofrece un MUN.

¹⁸² Gabriela Aréizaga estudió la licenciatura en Relaciones Internacionales y la Maestría en Administración Pública en la UNAM. Además de su participación como delegada en diferentes eventos, ella destacó porque fue una de las que dio forma al proyecto de MUN en su institución. Fue parte del primer comité organizador de MONUUNAM, donde fungió como Secretaria General y posteriormente ayudó a cierto número de generaciones para continuar el trabajo de este modelo. Sirvió como asesora para MUNENP, el MUN de la Escuela Nacional Preparatoria, y luego SIMUN, del Sistema Incorporado, ambos a nivel bachillerato de la UNAM. Entrevista realizada en marzo de 2014.

“Aprendes a pedir dinero, a pedir recursos, a solicitar respaldo institucional, y eso no te lo enseña ninguna escuela”.

Sin embargo, propone una consideración adicional, donde supone que llega un punto en que después de participar múltiples veces en un MUN esto se convierte más una cuestión de vanidad que de aprendizaje, puesto que desde su punto de vista se agotan las experiencias nuevas y se cae en una rutina de complacencia y autosuficiencia.

“De ninguna manera un alumno debería pasar más de cinco modelos porque ya después de eso es un juego. Hacerlo como delegado es entretenido y se continúa la formación pero es antes de ese punto donde se consiguen los mejores resultados. No creo que después se pueda sacar mucho más al aprendizaje como tal, en términos de negociación, de debate, con cinco modelos ya te forjaste como delegado, después hay que aspirar a la parte de la organización, porque ahí es donde se adquieren otra clase de competencias que son mucho más fuertes”.

Al respecto, sostengo que sí llega un momento donde, dado que los MUN tienen un funcionamiento característico y repetitivo, los delegados están conscientes de todas las implicaciones del sistema y rompen el equilibrio diseñado distorsionando la planeación del juego; esto ocurre cuando dominan lo suficiente las reglas para arruinar el sistema de lineamientos y parámetros, cuando sus conocimientos son superiores al nivel de profundización planeado, cuando por cuestiones de personalidad llevan el conflicto a un grado más alto del deseado o rebasan un nivel de interés genuino y deriva más hacia uno egoísta (como cuando persisten en participar para llevarse un premio por participación destacada). En este sentido, ya es ocioso que un jugador participe.

Por otro lado, sentar cinco como un número máximo me parece arbitrario y desconsiderado para ciertos factores que coadyuvan a determinar el grado de avance de un participante. Ejemplo de esto es que un estudiante que comienza en preparatoria no va a lograr el grado de conocimiento que tiene uno de universidad y en consecuencia puede expandir su trayectoria de aprendizaje a medida que va refinando su instrucción.

Viridiana Mendoza¹⁸³ indica que en términos laborales, los MUN le dieron una gran ventaja para desempeñar su labor profesional: a la fecha, siente que el grado de seguridad que desarrolló aquí le permite hablar con un secretario de Estado o el Presidente sin intimidación. En contraste, considera que hay un cierto punto donde los modelos pueden generar expectativas creadas sobre el futuro que no se cumplen al punto de la letra como uno asumiría.

“Creó ideas que no fueron realistas para el desempeño de mi carrera profesional: los temas que veo en la Cancillería no son para nada de lo que hablábamos en los MUN, pero no es algo de lo que éramos conscientes porque entonces teníamos otras expectativas de la vida.

“Cuando trabajas en administración pública haces eso: administrativas, no es tanto análisis o el desarrollo de temas. En la Secretaría de Relaciones Exteriores estoy trabajando como parte de la secretaría particular de la Canciller. Por un lado, en los modelos aprendí a organizarme mejor, fue algo muy útil que me dejó cuando fuimos organizadores. Por otro, vemos temas importantes pero no hago cosas analíticas porque en el área en que me desenvuelvo no veo el desarrollo de temas, por no decir que cuando redactas un documento, como sí ocurre en un MUN, no puedes dar tu opinión personal porque estás hablando a nombre de la Secretaría o el Gobierno mexicano”.

Otra situación negativa que puede ocurrir es cuando por cuestiones de personalidad, el desempeño de un delegado es mucho más restringido y limitado, es decir si es un participante tímido tenderá a tardar más en desarrollar capacidades de presentación de proyectos y oratoria en público respecto a uno que es más extrovertido.

También puedo decir que si un delegado salta demasiado rápido a la parte de organización y no adquiere ciertos talentos y capacidades antes de convertirse

¹⁸³ Egresada de la licenciatura de Relaciones Internacionales en la UNAM, Viridiana Mendoza fue una de las principales delegadas y organizadoras de la delegación de Modelos de Naciones Unidas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de 2004 a 2008, con una trayectoria de más de 20 eventos. Su desempeño profesional ha sido siempre en la Secretaría de Relaciones Exteriores, en el Centro de Enlace Diplomático. Entrevista realizada en noviembre de 2016.

en ejecutor perderá la oportunidad de desarrollar talentos que se adquieren en esta etapa y que no son experiencias disponibles en la segunda.

Otra cuestión que ocurre es que los delegados pueden adquirir posturas que no corresponden a la dinámica ni contribuyen a la construcción de acuerdos y por el contrario adoptan posturas arrogantes, groseras o inapropiadas. Yaneli Gutiérrez dice:

“Los MUN sirven para que los delegados se discriminen entre ellos. Se hacen diferencias por cómo se visten, por cómo hablan, por la cantidad de conocimiento que tienen o no. Se hacen juicios superficiales y no siempre se da la validez a un delegado basado en méritos”.

En este punto, concuerdo con la afirmación. Los modelos son un ambiente donde los participantes experimentan poder, y por más ficticio que este sea, influye en su carácter y en cómo responden ante ciertos estímulos.

La mayor parte de las veces, mientras más madurez tenga un participante y más experiencia adquiera aprenderá mejor a trazar líneas y a comportarse a la altura de las circunstancias; sin embargo, no puede contarse que esto ocurrirá en automático y hay casos en que nunca sucede aun cuando en la curva de aprendizaje normal de un participante de estos eventos hay un desarrollo en el temple de carácter y la paciencia.

A final de cuentas, la suma de todas las partes es la que determina cuánto un participante aprovecha un MUN. De ninguna manera las vivencias pueden ser homogéneas para todos los que se involucran y tampoco es posible que todos los momentos sean positivos, agradables o produzcan aprendizaje.

Sin embargo, no se pueden negar las virtudes de este método y la mejor prueba de ello es la trascendencia, continuidad y popularidad que han adquirido las simulaciones como herramienta para adquirir habilidades formales así como las que no vienen especificadas en el currículo y contribuir a cambiar la percepción de la generación actual de futuros tomadores de decisiones.

En suma, a pesar de los defectos, pocos ejercicios son tan efectivos para educar jóvenes como un Modelo de Naciones Unidas.

Conclusiones

Los Modelos de Naciones Unidas refuerzan los principios que construyen la Cultura de Paz.

La principal hipótesis de este trabajo de investigación dice que cuando una persona participa en un evento de estos se involucra en los problemas que afectan a su medio, y al vivir otra realidad cambia la perspectiva sobre los problemas que les aquejan, tanto de manera individual como colectiva.

Esta tesis prueba que las experiencias y las herramientas que proveen los MUN, especialmente cuando se hacen con el diseño adecuado, refuerzan los principios de los que parte la Educación para la Paz.

La evidencia muestra que existe posibilidad de alcanzar un sistema social con muy poca violencia y aunque históricamente son pocos los grupos humanos que privilegian los métodos de resolución pacíficos respecto a los enfrentamientos agresivos, sí es posible llegar a este estadio.

La CdP es un método para lograr una sociedad en paz, ya que el concepto pretende construir instituciones sociales no opresivas que permitan el alcance de un desarrollo óptimo libre de discriminación, de falta de oportunidades para educación, de ausencia de bienestar político, social, económico y cultural. Sin embargo, esta tarea no está libre de dificultades.

Para que el método funcione, debe mantenerse como constante el principio de eliminar de manera sistematizada las causas de guerra y conflictos al mismo tiempo que se proponen alternativas que aseguren se alcance desarrollo sostenido en todas las áreas de la vida humana.

También, sus ideales deben desarrollarse orgánicamente en cada sociedad y conjuntarse con su historia, cultura y tradiciones, no a través de una implantación de ideas.

Proponer a una sociedad que cambie la manera en la que ha interactuado por años, para que reemplace hábitos y patrones de comportamiento, es complejo. Para que sea factible tiene que hacerse de manera gradual y mostrando los beneficios de hacerlo.

La educación, vista como herramienta para el largo plazo, es la respuesta a cómo lograr esta transición. Desde el punto de vista más general, la enseñanza es la base de construcción de la sociedad; sin embargo, no todos los métodos educativos son iguales y la manera en la que se hace es tan importante como el contenido que se imparte.

Surgen entonces los ideales de educar para la paz y educar desde la paz, con el objetivo de construir una sociedad pacífica en un esfuerzo constante más allá de un concepto abstracto o un discurso.

La primera hipótesis secundaria de la investigación dice que la promoción específica que ha hecho la ONU a través del programa de CdP es rescatada por los MUN al incorporar en su desarrollo los principios que esta sustenta.

Si bien Investigación para la Paz surgió desde la academia y el trabajo de los intelectuales, es al interior de las Naciones Unidas que se perfecciona e impulsa el concepto de la CdP. Es entonces lógico que los ideales de una repliquen los de la otra, y entonces se comparte una misión principal de buscar la paz y mantener la seguridad internacional, sea en áreas tradicionales o no tradicionales.

A pesar del estado en el que se encuentra el mundo, es innegable que sin la labor que hace la ONU estaríamos en peores condiciones. Con una constitución de carácter idealista, que propone sobre todo la cooperación y los métodos pacíficos de solución de controversias, los mayores éxitos que Naciones Unidas ha tenido es en aquellos casos cuando la población se ve afectada por una exposición continua a factores de riesgo; su contribución para resolver un problema es la creación de rutas para minimizar las posibles amenazas de manera sistemática.

Aun hoy, setenta años después de su creación, la institución sigue teniendo razón para fundamentar su existencia: busca la paz mediante acciones concretas, y a la vez sincronizadas, para construir un mundo libre de amenaza y temor.

Es bajo comisión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Educación (UNESCO, por sus siglas en inglés) que se desarrollan las principales aportaciones para lograr la construcción teórica, que

luego permitirán la instrumentación de un esquema multidisciplinario que propone a los Estados miembro adoptar enfoques de paz positiva así como un programa que puede ejecutarse a través de toda la institución.

Dado que el área de excelencia de la UNESCO es la educación, una de las principales recomendaciones generadas es impulsar un sistema educativo que integre una visión holística que permita incorporar los principios de la CdP.

En esencia, un modelo de simulación es la réplica de la realidad diseñado para abstraer ciertas partes de ella con el fin de estudiarla más detalladamente. Éstos se realizan cuando, por cuestiones de operatividad, no se puede o no se quiere realizar un experimento que abarque todo el campo de estudio.

En las corrientes cuantitativas de las Ciencias Sociales, incluido Relaciones Internacionales, este método se usa para desarrollar teorías, para la formulación de prospectiva y el estudio en la toma de decisiones y como herramienta educativa.

En los primeros dos casos, el sistema es desechado por ser demasiado costoso y con pocos resultados para el esfuerzo realizado. Para propósitos de educación es mucho más útil, ya que al reproducir una porción controlada de la realidad permite que el aprendizaje conjugue los procesos de socialización y generación de valores con la adquisición de habilidades y conocimientos formales.

Un ejercicio que ahonda en el funcionamiento de una institución, cualquiera que sea, forzosamente lega el entendimiento de cómo trabaja, sus ideales y las aportaciones que hace a la vida cotidiana.

Uno de los principales hallazgos de este trabajo es la confirmación que una aportación sustancial que dejan los MUN es el entendimiento de cómo trabaja la ONU, sus ideales y las aportaciones que hace a la vida cotidiana; estos ejercicios resultan una herramienta crucial para que cualquier educador interesado en la materia pueda poner en práctica para conocer el funcionamiento institucional.

Otra de las hipótesis secundarias de esta tesis es que este método es especialmente útil cuando se trata de brindar al participante la oportunidad de desarrollar mejor tanto los conocimientos que obtienen dentro de su campo de

estudio particular como la práctica de otras habilidades que son necesarias en la formación personal.

En el desarrollo de este trabajo sostengo que, para aquellos estudiantes que deciden participar y que se abren a la experiencia, este método es muy efectivo para darles un espacio donde puedan replicar sus conocimientos y adquirir nuevos de manera colateral.

Para que funcione como método educativo y rebase el simple juego, el enfoque del modelo tiene que prestar atención tanto en la planeación y ejecución como en los resultados derivados.

Un evento de estos cumple cabalmente su función cuando se consideran tres aspectos. El primero es cómo se organiza: la planeación y la ejecución tienen que tener objetivos específicos, orientados a obtener resultados de aprendizaje y que se trascienda en medida de lo posible del aspecto frívolo.

Lo segundo son los marcos de operación, reglas y la potencialidad previamente definida para generar patrones de cooperación o conflicto. Un tercer factor es el involucramiento de los estudiantes, donde los participantes deben de realizar un proceso de preparación e investigación de los temas para tener una idea clara de la posición de los países en relación con los temas en debate.

Cuando la construcción es óptima, el resultado es una dinámica de aprendizaje invaluable para todos los involucrados. Un escenario de simulación, cual sea que se utilice, no puede ser sustituto para una clase formal pero sí es una aportación innegable para en el desarrollo de habilidades y competencias formales e informales.

Durante la investigación demuestro que participar en estos ejercicios apoya en tres áreas dentro de las competencias formales: para ampliar el conocimiento en temas de política nacional e internacional, cómo área de experimentación para futuros profesionales y para aumentar el manejo de idiomas extranjeros.

También ayuda al desarrollo de habilidades socioemocionales, que son aquellas competencias como autocontrol, habilidad para trabajar en equipo, principios de comunicación, puntualidad y tolerancia a la frustración y que difícilmente se incluyen en los currículos formales de las escuelas.

La última hipótesis secundaria de este trabajo dice que el cúmulo de conocimientos que resultan de la participación en un MUN amplía el panorama de opciones con las que cuenta el participante, causando que el individuo adquiera mayor conciencia sobre las cuestiones que afectan tanto a él como a su medio.

Construir una sociedad en donde la paz existe es algo real, no como un concepto abstracto o donde el discurso se queda en intención, pero eso no significa que sea algo fácil, sencillo o rápido. El proyecto de la CdP reconoce la complejidad de la tarea, que requiere un esfuerzo constante y para ello echa mano de varios recursos.

La culminación de la experiencia de participar en un MUN no está en las habilidades formales y académicas aprendidas ni el desarrollo de competencias paralelas. Lo que más vale, después de estar varios días procesando información, defendiendo ideas propias, pactando y llegando a consensos, es la percepción de que las acciones y decisiones que cada uno emprende tienen una consecuencia.

Luego de participar en un evento de esta clase hay cierto sentimiento de crecimiento en los estudiantes. Independientemente de qué tantos resultados se hayan logrado en el ejercicio de simulación o no (puesto que así como se puede lograr un consenso y desarrollar una propuesta de resolución que tentativamente resuelve un problema puede que no se logre la suficiente empatía y no haya nada que mostrar), en la mayoría de los participantes queda una sensación de cumplimiento y apropiamiento de las circunstancias.

Para que un modelo sea útil a los principios de CdP es crucial que la variable “potencialidad de conflicto” se delinee con cuidado. La idea no es crear simulaciones libres de roces o altercados, pero sí tiene que cuidarse que las reproducciones no propicien encontrar soluciones violentas o que resuelvan el problema mediante el uso de la fuerza.

En caso de que se presenten, puesto que dichos ejercicios no está exentos de que ocurran enfrentamientos agresivos, se tendría que privilegiar la cooperación y la solución pacífica de controversias; y para lograr esto se debe involucrar a toda la comunidad participante: desde los diseñadores y supervisores hasta los ejecutores y participantes.

Así, lo que se debe hacer es crear una atmósfera incluyente y que aun cuando haya factores que propicien situaciones polémicas se puedan resolver a través de la cooperación y la búsqueda de interés de todos los involucrados.

Uno de los principales obstáculos que enfrenté al escribir esta tesis fue la comprobación de la hipótesis principal. Los estudios sistematizados sobre los modelos de simulación dejaron de hacerse a finales de la década de los años setenta del siglo pasado, cuando otras corrientes teóricas adquirieron mayor trascendencia. Además, sobre Modelos de Naciones Unidas hay mucha información práctica y de desarrollo de eventos, pero son pocos los estudios sobre las secuelas de la participación.

Entonces, para poder encontrar respuestas fue necesario recurrir a aquellos que participan sistemáticamente en ellos, dado que además son quienes han logrado que estas prácticas sobrevivan y trasciendan.

Lo que ellos responden confirma mis propias ideas sobre los MUN: que son un espacio donde el participante aprende mediante un esquema de patrones de cooperación y con la personificación de ideologías que no son enteramente suyas pero que pueden acabar adoptando.

El grado de avance escolar, sean estudiantes de bachillerato o de universidad, genera variaciones en los resultados que produce. En el primer grupo, los MUN son más generales puesto que el grado de especialización obligatoriamente tiene que ser menor, pero los estudiantes de estos grados suelen ser más receptivos a ideas ajenas, desarrollan soluciones más creativas y tienden a confirmar vocaciones a futuro.

Para los universitarios, el contenido es más sofisticado, lo cual les permite poner en práctica conocimientos aprendidos en las aulas, lo cual lleva a resultados más apegados a la realidad o más factibles si se llegaran a implementar.

De todos modos, aun cuando cambiará la percepción según el grado de profundización y el interés, la experiencia es enriquecedora para cualquier estudiante.

Esto ocurre por la dinámica y las interacciones producidas por el juego, que aunque es una parte muy criticada es componente central del ejercicio; el

desarrollo de acciones y reacciones en un ambiente permisible es crucial para aprender del ensayo y el error. Que un alumno pueda tomar una decisión que no tiene una repercusión sobre el mundo real permite que pueda cometer equivocaciones; al mismo tiempo, el darle este lugar donde sus acciones tienen una consecuencia sobre el resto de sus pares y el desarrollo de la simulación le permite generar sentimientos de consciencia.

El empoderamiento del participante es crucial. Estos ejercicios reafirman la seguridad personal, mejoran la capacidad de expresión personal (en todos los sentidos posibles) y crean un escaparate para un despliegue de talentos que usualmente no se da en los sistemas formales escolarizados.

Además, el grado de socialización durante estos eventos es un componente importante, dado que reúnen a aquellos con personalidades afines y permiten crear vínculos de formación de redes de amistad y apoyo.

La empatía generada es un catalizador poderoso: “ponerse en los zapatos” de alguien más, experimentar aunque sea temporalmente lo que ocurre en otras culturas y otras circunstancias de vida diferentes a las de uno mismo puede crear ideas de igualdad y de búsqueda de equidad. Comprender las experiencias y reacciones ajenas ayuda eliminar la concepción del otro ajeno así como construyen una identidad comunitaria.

Quiero concluir enfatizando que los Modelos de Naciones Unidas sirven para generar cambios, a veces paulatinos y a veces inmediatos, en las generaciones que participan en ellos. Si una herramienta educativa es capaz de formar de tantas maneras a un individuo, sería entonces recomendable que se analizara la factibilidad de ampliar su espectro de cobertura para que más personas se beneficien de ella.

Cuestionario 2. Encuesta realizada en abril de 2014 al Comité Organizador de SIMUN de aquel año, con 29 encuestas aplicadas a estudiantes de bachillerato.

Modelos de Naciones Unidas: herramienta para una Cultura de Paz

Por favor, marca con una X la respuesta más adecuada.

Gracias por tu colaboración.

1. Número de Modelos de Naciones Unidas en los que has participado _____
2. Participas en un Modelo de Naciones Unidas...
 Por diversión
 Por desarrollo personal
 Por desarrollo profesional
 Para buscar un cambio en la sociedad
 Por interés en la política nacional/internacional
3. ¿Has puesto en práctica en tu vida cotidiana algo aprendido en algún Modelo de Naciones Unidas?
 Sí No
4. ¿Crees que, a futuro, pondrás en práctica algo aprendido en algún Modelo de Naciones Unidas?
 Sí No
5. Lo que aprendes en la escuela, que no sea preparación específica para un MUN, ¿lo aplicas cuando eres participante (delegado/ organizador) en algún Modelo de Naciones Unidas?
 Sí No
6. ¿Ha mejorado la percepción sobre ti mismo (confianza, seguridad, autoestima) a partir de participar en Modelos de Naciones Unidas?
 Sí No
7. Previa esta experiencia, ¿has participado como organizador en algún otro MUN?
 Sí (¿cuántos más? _____) No
8. ¿Durante el proceso de organización de SIMUN has adquirido alguna habilidad/ capacidad nueva?
 Sí No
9. ¿Crees que participar en el proceso de organización de SIMUN te servirá para algo?
 Sí No

Fuentes de información

Hemerografía

- Axelrod, Robert, "The Dissemination of Culture: A Model with Local Convergence and Global Polarization", en *The Journal of Conflict Resolution*, Sage Publications, vol. 41, no. 2, 1997, pp. 203-226, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/174371> (08/05/2008).
- Bloomfield, Lincoln P. y Padelford, Norman J., "Teaching Note: Three Experiments in Political Gaming", en *The American Political Science Review*, American Political Science Association, vol. 53, no. 4, diciembre 1959, pp. 1105, 1115, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/1952078> (14/05/2007).
- Bonta, Bruce D., "Conflict Resolution among Peaceful Societies: The Culture of Peacefulness", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 33, no. 4, noviembre de 1996, pp. 403-420, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/424566>.
- Bonish, Alfred, "Elements of the modern concept of peace", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 18, no. 2, Special Issue on Theories of Peace, 1981, pp. 165-173, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/424208> (07/04/2008).
- Cohen, Bernard C., "Political Gaming in the Classroom", en *The Journal of Politics*, Southern Political Science Association, vol. 24, no. 2, mayo 1962, pp. 367-381, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/2127896> (14/05/2007).
- Cohen, Kalman J. y Rhenman, Eric, "The Role of Management Games in Education and Research", en *Management Science*, Informs, vol. 7, no. 2, enero, 1961, pp. 131-166, disponible en Jstor: <http://links.jstor.org/sici?sici=00251909%28196101%297%3A2%3C131%3A-TROMGI%3E2.0.CO%3B2-D> (14/05/2007).
- Coplin, William D., "Inter-Nation Simulation and Contemporary Theories of International Relations", en *The American Political Science Review*, American Political Science Association, vol. 60, no. 3, septiembre de 1966, pp. 562-578, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/1952971> (29/03/2007).
- De Rivera, Joseph, "Assessing the Basis for a Culture of Peace in Contemporary Societies", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 41, no. 5, septiembre de 2004, pp. 531-548, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/4149612>.

- Del Prado, Josefina, "Naciones Unidas y su democratización", en *Agenda Internacional*, Instituto de Investigaciones Internacionales- Pontificia Universidad Católica del Perú, vol. 7, no. 15, 2000, pp. 66-67, disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/agendainternacional/article/viewFile/7267/7475> (23/08/2015).
- Díaz, Ulises, "Fallan en lo emocional", en *Reforma- Negocios*, martes 13 de mayo de 2014, p.7.
- Elder, Charles D., "Problems in the Structure and Use of Educational Simulation", en *Sociology of Education*, American Sociological Association, vol. 46, no. 3, verano de 1973, pp. 335-354, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/2112178> (14/05/2007).
- Friberg, Mats y Jonsson, Dan, "A Simple War and Armament Game", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 5, no. 3, 196, pp. 233-247, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/423275> (07/04/2008).
- Galtung, Johan, "Twenty-Five Years of Peace Research: Ten Challenges and Some Responses", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 22, no. 2, 1985, pp. 141-158, disponible en Jstor, <http://www.jstor.org/stable/424240> (07/04/2008).
- Galtung, Johan, "Violence, Peace and Research", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol 6, no 3, 1969, pp. 167-191, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/422690> (07/04/2008).
- Galtung, Johan, "What If the Devil Were Interested in Peace Research?", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 25, no. 1, 1988, pp. 1-4, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/423976> (07/04/2008).
- Herbert Goldhamer y Hans Speier, "Some Observations on Political Gaming", en *World Politics*, John Hopkins University Press, vol. 12, no. 1, octubre 1959, pp. 71-83, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/2009585> (14/05/2007).
- Hermann, Charles F. y Hermann, Margaret G, "An Attempt to Simulate the Outbreak of World War I", en *The American Political Science Review*, American Political Science Association, vol. 61, no. 2. (Jun., 1967), pp. 400-416, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/1953253> (06/04/2007).
- Høivik, Tord, "Peace Research and Science. A Discussion Paper", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 20, no. 3, 1983, pp. 261-270, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/423798> (07/04/2008).
- Huxham, C.S., Bennett, P.G., Lozowski, M.V., Dando, M.R., "The Study of Human Decision-Making: A Cautionary Tale from the World of Experimental Gaming", en *The Journal of the Operational Research Society*, Palgrave Macmillan Journals, vol. 32, no. 3, marzo 1981, p. 173-185, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/2581059> (14/05/2007).

- Larios, Irma, *Muestreo estadístico*, Departamento de Matemáticas- División de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Sonora, México, 5 pp, disponible en: <http://www.estadistica.mat.uson.mx/Material/elmuestrero.pdf> (25/10/2016).
- Lopez, George, "A University Peace Studies Curriculum for the 1990s", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 22, no. 2, 1985, pp. 117-128, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/424238> (07/04/2008).
- Macrae, John y Smoker, Paul, "A Vietnam Simulation: A Report on the Canadian/English Joint Project", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 4, no. 1, Papers Prepared by the Peace Research Centre, Lancaster, 1967, pp. 1-25, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/422578> (07/04/2008).
- Martin, Brian and Varney, Wendy, "Nonviolence and Communication", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 40, no. 2, 2003, pp. 213-232, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/3648412> (07/04/2008).
- Nance, Richard E. y Sargent, Robert G, "Perspectives on the Evolution of Simulation", en *Operations Research*, INFORMS, vol. 50, no. 1- 50th Anniversary Issue, enero- febrero 2002, pp. 161-172, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/3088467> (07/04/2008).
- Porsholt, Lars, "A Quantitative Conflict Model", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 8, no. 1, 1971, pp. 55-66, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/422562> (07/04/2008).
- Rittberger, Volker, "International Organization and Violence", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol 10, no 3, 1973, p. 218-219, disponible en JStor: <http://www.jstor.org/stable/422773> (07/04/2008).
- Robinson, James A., Anderson, Lee F., Hermann, Margaret G., Snyder, Richard C., "Teaching with Inter-Nation Simulation and Case Studies", en *The American Political Science Review*, American Political Science Association, vol. 60, no. 1, marzo 1966, pp. 53-65, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/1953806> (14/05/2007).
- Schmid, Herman, "Peace Research and Politics", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 5, no. 3, Papers Prepared by Swedish Peace and Conflict Research Groups, 1968, pp. 217-232, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/423274> (07/04/2008).
- Shubik, Martin, "On the Scope of Gaming", en *Management Science*, INFORMS, vol. 18, no. 5, Theory Series, part 2, Game Theory and Gaming, enero de 1972, pp. 20-36, disponible en Jstor: <http://links.jstor.org/sici?sici=00251909%28197201%2918%3A5%3CP20%3AOTSOG%3E2.0.CO%3B2-U> (14/05/2007)

- Sims Jr, Henry P y Hand, Herbert H., "Simulation Gaming: The Confluence of Quantitative and Behavioral Theory", en *The Academy of Management Review*, Academy of Management, vol. 1, no. 3, julio de 1976), p. 109-113, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/257278> (14/05/2007).
- Smoker, Paul, "On mathematical models in arms races", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 2, No. 1, 1965, pp. 94-95, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/423013> (07/04/2008).
- Sooros, Marvin, "Adding an Intergenerational Dimension to Conceptions of Peace", en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 13, no. 3, 1976, pp. 173-183, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/423325> (07/04/2008).
- Sooros, Marvin, "Global Policy Studies and Peace Research" en *Journal of Peace Research*, Sage Publications, vol. 27, no. 2, Special Issue on the Challenge of Global Policy, 1990, pp. 117-125, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/423570> (07/04/2008).
- Ten Have, Henk, "Hacia un juramento universal para científicos", en *Ciencia para la paz y el desarrollo: el caso del Juramento Hipocrático para Científicos*, Guillermo Lemarchand (editor). UNESCO, Uruguay, 2010, 193 pp., disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001884/188400s.pdf> (24/05/2016).
- Vasquez, John A., "Toward a Unified Strategy for Peace Education: Resolving the Two Cultures Problem in the classroom", en *The Journal of Conflict Resolution*, Sage Publications, vol. 20, no. 4, 1976, pp. 707-728, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/173216> (08/05/2008).
- Verba, Sydney, "Simulation, Theory and International Relations", en *World Politics*, Cambridge University Press, vol. 16, no. 3. (abr., 1964), pp. 490-519, disponible en Jstor: <http://www.jstor.org/stable/2009585> (14/05/2007).

Bibliografía

- Aréizaga, Gabriela, *Los Modelos de Naciones Unidas y su aplicación como herramienta pedagógica: MONUUNAM*, Tesis para obtener el título en Relaciones Internacionales, UNAM-FCPyS, México, 2010, 65 pp.
- Arellano García, Carlos, *Segundo curso de Derecho Internacional Público*, Ed. Porrúa, México, 1998, 942 pp.
- Balasooriya, S., *Learning the way of peace. A teachers' guide to peace education*, UNESCO, Nueva Dehli, 2001, 244 pp.
- Banda, Alfons, *La cultura de la Paz*, Intermon-Oxfam, Barcelona, 2002, 126pp.
- Barrash, David & Webel, Charles., *Peace and conflict studies*, Sage Publications. California, 2002, 560pp.

- Bassi, Marina y Busso, Matías, *et al.*, *Desconectados. Habilidad, educación y empleo en América Latina*, BID Educación, Washington, 2012, 184 pp.
- Darwin, Charles, *El origen de las especies*, Ed. Porrúa, México, 1982, 379pp.
- Del Arenal, Celestino, *Introducción a las relaciones internacionales*, Tecnos, Madrid, 2003, 493pp.
- *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia de la Lengua, 22° edición, tomo 10, España, 2002.
- Dougherty, James & Pfaltzgraff, Robert, *Contending Theories of International Relations. A Comprehensive Survey*, Harper & Row, New York, 1981, 592pp.
- Ernout, A. et Meillet, A., *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Librairie Klincksieck- CNRS, Paris, 1967.
- Fisas, Vicenç, "Manual del buen explorador en iniciativas de cultura de paz. El programa transdisciplinar de la UNESCO", en *Cultura de paz y gestión de conflicto*, Icaria- UNESCO, Barcelona, 1998, 407 pp.
- Glaserfeld, von Ernst, "Peace education- methods. Experience determines reality", en *Berghof Glossary on Conflict Transformation*, Berghof Foundation, Berlin, 2012, 130 pp.
- Gutiérrez, Abraham, *Fundamentación pedagógica del Modelo de Naciones Unidas de la Escuela Nacional Preparatoria*, Tesis para obtener el título de licenciado en Pedagogía, FFyL- UNAM, 2013, 230 pp.
- Heffermel, Fredrik, *Construir la paz*, Ed. Icaria, Barcelona, 2003, 227pp.
- Koster, Raph, *A theory of fun for game design*, Paraglyph Press, Estados Unidos, 2010, 300 pp.
- Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 2002, 319pp.
- López Díaz, Mayra, *Aportaciones teóricas de la escuela estadounidense a Relaciones Internacionales*, FCPyS-UNAM, México, 2010.
- Márquez, Janina, *Los Escenarios de Simulación de Organismos Internacionales como Herramienta de Apoyo en la Enseñanza de las Relaciones Internacionales: el Modelo de la Organización de los Estados Americanos 2012-2013*, Informe de Prácticas Profesionales para obtener el título de licenciatura en Relaciones Internacionales, FCPyS- UNAM, 2014, México, 140 pp.
- Mitchell, CR, *The Structure of International Conflict*, St. Martin's Press, New York, 1981, 354pp.
- Muñoz, Francisco (coord.), *La Paz imperfecta*, Instituto de la Paz y los Conflictos- Universidad de Granada, España, 2001, 317pp.

- Peraza Sanginés, Cecilia, *El papel del juego en los procesos de socialización y generación de valores sociales: la alternativa del juego en educación para la paz*, Tesis para obtener el título de licenciatura en Sociología, FCPyS- UNAM, México, 2001, 175 pp.
- Pérez Viramontes, Gerardo (coord.), *Educación, Paz y Derechos Humanos. Ensayos y experiencias*, ITESO- UIA, México, 1998, 220pp.
- Pérez, Graciela y Gutiérrez, Ana Teresa (coord.), *Pensar la guerra: hacia una nueva geopolítica mundial*, Ed Quimera-UAM, México, 2004, 322pp.
- Polman, Linda, *De brazos cruzados. El fracaso de la ONU ante los conflictos internacionales*, Debate, España, 2004, 300 pp.
- Ramírez Ocegüera, Rebeca, *La responsabilidad de proteger: su instrumentación a través de las Operaciones de Mantenimiento de la Paz de las Naciones Unidas*, Tesis para obtener el título de licenciatura en Relaciones Internacionales, FCPyS- UNAM, México, 2012, 167 pp.
- Rogers, Samuel, *Non scholæ, sed vitæ discimus: Experiences with the Model United Nations Program*, Besondere Lernleistung im Abitur, Gymnasium Sulingen, Alemania, 2007, 57 pp.
- Rodríguez Islas, María de Lourdes, *Formación y preparación de estudiantes para su participación en eventos internacionales, caso Mexmun*, Tesis para obtener el título en licenciatura en Pedagogía, FES Acatlán- UNAM, México, 2006, 115 pp.
- Rosas, María Cristina (coord.), *60 años de la ONU: ¿Qué debe cambiar?*, UNAM-ONU, México, 2005, 472pp.
- Rosas, María Cristina (coord.), *Las operaciones de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas: lecciones para México*, UNAM- Folke Bernadotte Academy, México, 2005, 384 pp.
- Rubio, Ana (editora), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*, Instituto de la Paz y los Conflictos- Universidad de Granada, España, 1993, 224pp
- Sánchez, Jesús A. (et.al.), *Paz y prospectiva: problemas globales y futuro de la humanidad*, Instituto de la Paz y los Conflictos- Universidad de Granada, España, 1994, 230 pp.
- Seara Vázquez, Modesto, *Tratado general de la Organización Internacional*, FCE, México, 1974, 1066 pp.
- Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos y el Centro de investigaciones para la paz, *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Los libros de la Catarata, Madrid, 2000, 149pp.
- Silver, Nate, "9. Rage against the machines", en *The signal and the noise: why so many predictions fail but some don't*, Penguin Press, 2012, 1498pp.
- Sorensen, Max, *Manual de Derecho Internacional Público*, FCE, México, 1994, 819pp.

- Vázquez, John A, *El poder de la política del poder*, Ediciones Gernika, México, 1991, 408 pp.
- Wells, H.G, *La guerra de los mundos*, Editorial Mexicanos Unidos, México, 2014, 67 pp.
- Wyn Davies, Merryl, *Darwin y el fundamentalismo*, Gedisa, España, 2004, 94 pp.

Mesografía

- *¿Nos escucharán? Las opiniones de los jóvenes en zonas de conflicto. Los niños y los conflictos armados en un mundo cambiante*, UNICEF, 2007, disponible en: http://www.unicef.org/spanish/publications/index_41267.html (12/05/2008).
- *About the Global Classrooms Program*, UNA-USA, Chicago, 2010, p. 4, disponible en: <http://cis.uchicago.edu/oldsite/sites/cis.uchicago.edu/files/resources/iec2010-global-classrooms-model-un-mission.pdf> (06/10/2016).
- *Biografía del Secretario General Kofi Annan*, CINU-DPI, 2007, disponible en: <http://www.cinu.org.mx/onu/estructura/sg/annan.htm> (19/01/2010).
- *Carta de las Naciones Unidas*, Naciones Unidas, 1945, disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/charter.htm> (14/12/2009).
- *Conferencias de la ONU: ¿qué es lo que han logrado?*, CINU-DPI, México, 1999, disponible en: <http://www.cinu.org.mx/eventos/xq.htm> (10/01/2010).
- *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Educación*, Londres, 1945, disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php> (10/08/08).
- *Declaración de Yamusukro sobre la Paz en la Mente de los Hombres*, Yamusukro, Costa de Marfil, julio de 1989, disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/yamusukro1.htm> (19/05/2007).
- *Declaración del Milenio*. ONU, 2000, disponible en: <http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/a55r002s.pdf> (19/01/2010).
- *Estado de la aplicación de las medidas descritas en el informe del Secretario General titulado "Renovación de las Naciones Unidas: un programa de reforma"*, ONU, 1998, disponible en: http://www.cinu.org.mx/onu/reforma_cs/a53_676.pdf (19/01/2010).
- *EUROFOR*, EUROFOR, 2010, disponible en: <http://www.eurofor.it/> (10/01/2010).
- *General Debate of the 64th Session of the UN General Assembly*, ONU, 2009, disponible en: <http://www.un.org/ga/64/generaldebate/index.shtml> (09/01/2010).

- *HarvardMUN- About Us*, Universidad de Harvard, Estados Unidos, 2014, disponible en: <http://www.harvardmun.org/about.php> (19/03/2014).
- *History of the National Collegiate Conference Association (NCCA) and National Model United Nations (NMUN)*, National College Conference Association, Estados Unidos, 2014, disponible en: http://www.nmun.org/board/NCCA_History.pdf (19/03/2014).
- *Informe 2007 de la Década Internacional por una Cultura de Paz y la No Violencia para los niños, 2001-2010 (A/62/97)* Asamblea General de Naciones Unidas, junio 2007, disponible en: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/62/97&Lang=S (10/08/08).
- *Informe del Grupo sobre las Operaciones de Paz*, ONU, 2000, disponible en: http://www.un.org/spanish/peace/operations_report/ (19/01/2010).
- *La tolerancia, umbral de la paz. Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*, UNESCO, 1995, 42pp, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000981/098178s.pdf> (15/05/2007).
- Legal Information Institute-Cornell University Law School, *Malum in se/ Malum prohibitum*, Cornell University Law School, New York, disponible en: http://www.law.cornell.edu/wex/index.php/Malum_in_se, http://topics.law.cornell.edu/wex/Malum_prohibitum (04/10/2007).
- *Mainstreaming the Culture of Peace*, UNESCO, 2002, pp. 2-3, disponible en: http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm (20/05/2007).
- *Major Achievements of the United Nations*, DIP-UN, 2002, disponible en: <http://www.un.org/aboutun/achieve.htm> (04/06/2007).
- *Manifiesto 2000*, UNESCO, 2000, disponible en: http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm (21/05/2007).
- *Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia*, Sevilla, España, 1986, disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm> (19/05/2007).
- McCall, Dawn L. (coord.), *The UN Model Experience*, Departamento de Estado de Estados Unidos, volumen 16, número 2, septiembre de 2012, Estados Unidos, 24 pp, disponible en: http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publicationsenglish/EJ_20120822_ModelUN_DGW_English.pdf (06/10/2016).
- *Model United Nations at the University of Washington- Overview*, Universidad de Washington, Estados Unidos, 2014, disponible en: <http://www.uw-mun.org/history> (19/03/2014).
- Muños, Francisco, *La pax romana*, Instituto de la Paz y los Conflictos- Universidad de Granada, España, disponible en: <http://www.ugr.es/~eirene/eirene/eirene10cap6.pdf> (12/05/2007).

- *Organigrama del Sistema de Naciones Unidas*, Naciones Unidas, 2008, disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/UNsystemchartspanish.pdf> (13/06/2008).
- *Organismo para la Proscripción de las Armas Nucleares en la América Latina y el Caribe*, 2008, disponible en: <http://www.opanal.org> (09/08/2008).
- Palos Rodríguez, José, *Educación y Cultura de Paz*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, España, disponible en: <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm> (12/05/2007).
- Peace Center, *Peace translated into many languages*, Peace Center, Texas, 2005, disponible en: <http://www.salsa.net/peace/translate.html> (12/05/2007).
- *Portal UNESCO*, UNESCO, 2007, disponible en: <http://portal.unesco.org> (23/04/08).
- Puigdefábregas, Juan, Cantón, Yolanda, Contreras, Sergio, *et. al., Estación experimental de zonas áridas de Rambla Honda, Almería*, Ministerio de Ciencia e Innovación de España, España, disponible en: <http://www.eeza.csic.es/eeza/documentos/RAMBLA%20HONDA%28EEZA-CSIC%29.pdf> (23/06/2010);
- *Renovación de las Naciones Unidas: Un programa de reforma*, ONU, 1997, disponible en: <http://www.un.org/spanish/docs/cover.htm> (19/01/2010).
- *Resolución AG5213 de la AGNU*, ONU, 1998, disponible en: <http://www.un.org/spanish/documents/ga/res/52/list52.html> (19/05/2007).
- *Resolución AG53243 de la AGNU*, ONU, 1999, disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/organs/ga/53/res/res53s.htm> (19/05/2007).
- *Resolución AG5325 de la AGNU*, ONU, 1999, disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/organs/ga/53/res/res53s.htm> (19/05/2007).
- *Simulación de Incendios*, PBD Fire Consultants, España, 2002, disponible en: <http://www.pbdfire.com/simulacion-de-incendios.php> (23/06/2010).
- *The Cambridge Union Society Introductory Guide to Debating*, Universidad de Cambridge, Reino Unido, 2012, disponible en: http://www.cambridgeiv.com/resources/cambridge_schools_bp_debating_guide_2011.pdf (21/03/2014).
- *Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad, y derechos humanos para todos*, ONU, 2005, disponible en: <http://www.un.org/spanish/largerfreedom/> (19/01/2010).
- *Un mundo más seguro: la responsabilidad que compartimos. Informe del Grupo de Alto Nivel sobre amenazas cambios y desafíos*, ONU, 2004,

disponible en: <http://www.un.org/spanish/secureworld/brochure.html> (19/01/2010).

- *United Nations Peacekeeping*, ONU, 2009, disponible en: <http://www.un.org/en/peacekeeping/> (14/14/2009).
- *United Nations Security Council Resolutions*, Naciones Unidas, 2009, disponible en: http://www.un.org/Docs/sc/unsc_resolutions.html (14/12/2009).
- *World Information Board, Peace is in our hands-UNESCO*, 2008, disponible en: http://www3.unesco.org/iycp/uk_uk_sum_monde.htm (11/08/2008)
- Zagare, Frank C y Slantchev, Branislav L., "Game Theory and Other Modeling Approaches", en *International Studies Compendium Project* (Ed. Rob Denmark), Wiley- Blackwell, Boston, marzo 2010, 40 pp., disponible en: <http://slantchev.ucsd.edu/incollection/pdf/IRCompend-W02F.pdf> (23/06/2010).